

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

"Casinhas de Cultura"
cultura e educação em comunidades rurais
do Vale do Jequitinhonha

Patricia Guerrero

agosto 2008

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

"Casinhas de Cultura"
cultura e educação em comunidades rurais
do Vale do Jequitinhonha

Texto apresentado como exigência para a defesa da Tese junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Doutorado, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Profa. Dra. Maristela Fantin.

Patricia Guerrero

agosto 2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

"CASA DE SABERES: CULTURA E EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES RURAIS DO VALE DO JEQUITINHONHA"

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 29/08/2008

Dra. Maristela Fantin (CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão (UNICAMP/SP-Examinadora)

Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves (UFPB/PB-Examinador)

Dra. Alai Garcia Diniz (CCE/UFSC-Examinadora)

Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Luciana Esmeralda Ostetto (CED/UFSC-Suplente)

Dr. Reinaldo Manoel Gonçalves (CDS/UFSC-Suplente)

Prof. João Josué da Silva Filho
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação - UFSC

PATRICIA GUERRERO

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2008

Dedico este trabalho, com muito amor, e com uma saudade do tamanho do meu amor, aos meus tios e padrinhos João Carlos da Silva e Vera Lúcia Sanches da Silva.

“As pessoas não morrem, elas ficam encantadas”.
(Guimarães Rosa)

AGRADECIMENTOS

Agradeço às Casinhas de Cultura do Córrego da Velha e de Coronel Murta, às suas comunidades e aos seus moradores, pela simplicidade, pela leveza e pela alegria com que falam de coisas tão profundas e tão essenciais para a vida e para a educação.

A Cláudia Lélis, Marly Ferreira e Eni, da ASSOCIAR, por abrirem as portas das Casinhas de Cultura de Araçuaí e por me acompanharem pelas estradas que levam até elas.

A Eliete Rodrigues, Cheila Tavares, Carlúcio Barbosa Silva, Ana Neide Jardim (Cleide) e Maria Aparecida Costa (Cida), da ABITA, por me receberem nas Casinhas de Cultura de Coronel Murta e por compartilharem comigo as histórias que vão construindo esse projeto.

Ao Carlos Siste, assessor do Fundo Cristão para Crianças, de Belo Horizonte, pela gentileza em me passar informações sobre as Casinhas de Cultura. A Viviane Fortes, Adelson Murta (Adelsin) e Roque Soares Junior (Roquinho) por gestarem e acalentarem essas Casinhas.

A Jaime e Maria Emília, da comunidade do Córrego da Velha, e dona Ana, da cidade de Coronel Murta, pela hospitalidade mineira, pelo “almoço em família” e pela boniteza de suas vozes.

Ao seu Paulo, do Córrego da Velha, pelos presentes e pela sabedoria de suas mãos.

À Família Marques, de Araçuaí, por ser a minha família no Vale do Jequitinhonha.

A Márcia e Josino Medina, e ao Sânzio, queridos amigos de Araçuaí, por representarem, para mim, a luta e a sensibilidade, a força e a leveza, de quem vive nessas terras.

Ao Grupo Cinco Marias - Fer, Pris, Si, Paula e Aninha -, por me ensinar a ser brincante e pela companhia na realização desse nosso sonho de trabalhar, “brincando”, com educação e cultura. Agradeço, especialmente, a Paula, por me indicar alguns caminhos em direção às Casinhas de Cultura.

Ao Grupo Pandorga, por me ensinar a ser arteira e por ser tão desafiador, tão acolhedor, tão importante nas minhas descobertas sobre a educação popular e sobre ser educadora.

A Elena Mallmann, querida amiga do doutorado, por dividir comigo os primeiros anos na universidade e nas terras do sul.

A Tânia Mara Guerra, irmã querida que a vida me deu de presente. Obrigada por ler um pouco de mim.

A Rosimeri Jorge da Silva, pela companhia, pela força, pelas leituras e por me acompanhar nesse processo de plantio e de escrita.

A Vanda Aparecida Silva, por indicar alguns caminhos para “dizer” o sertão do Jequitinhonha e pela amizade que o Vale juntou e que segue além dele.

A Maria Baggio e dona Luíza, pelo “alimento compartilhado”, pela boa prosa e pela boa vizinhança.

Aos meus pais e a minha vozinha, pela paciência, pelo aconchego e pelo porto seguro.

À professora e orientadora Maristela Fantin, pelos diálogos profundos, provocadores, brincantes, arteiros, guardadores de memória, pelo pé de café e por algo que eu, ainda, não sei e nem tenho como mensurar.

Às professoras Gilka E. P. Girardello e Alai Garcia Diniz, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores Neusa Maria Mendes de Gusmão, Luiz Gonzaga Gonçalves, Gilka Elvira Ponzi Girardello, Alai Garcia Diniz, Luciana Esmeralda Osteto e Reonaldo Manoel Gonçalves por aceitarem o convite para participar da banca de defesa.

Ao CNPQ, pelos dois anos de bolsa no doutorado.

A Sônia e Patricia, secretárias do PPGE, pela atenção e gentileza com que me ajudaram e me orientaram a resolver questões burocráticas.

Ao Vale do Jequitinhonha, por me ensinar a ser errante e a ter Opinião.

A Deus, por tudo.

RESUMO

A pesquisa “Casinhas de Cultura: cultura e educação em comunidades rurais do Vale do Jequitinhonha” traz como tema central a cultura popular, os saberes populares e a educação popular. A sua proposta é compreender como são desenvolvidos projetos que aliam educação e cultura e que apontam o universo da cultura popular como fonte de saberes importantes e necessários para formação das novas gerações e para a valorização da produção de conhecimento que se dá a partir de fazeres coletivos, de trocas simbólicas, solidárias e afetivas presentes na esfera da vida cotidiana. Para isso, tomo como exemplo e como estudo de caso, o Programa Casinhas de Cultura. Esse projeto está pautado na valorização, na revitalização e no fortalecimento da cultura popular presente nessas comunidades. A pesquisa visa, neste sentido, aprofundar o conhecimento das práticas das Casinhas de Cultura, pensadas enquanto espaços de memória, de brincadeiras, de cantorias, de festas, de contação de causos. Essas práticas, que podem ser vistas como práticas educativas de saber-fazer, saber-brincar, saber-festar, saber-contar, podem apresentar-se como formas de experimentar diferentes práticas coletivas. Percebe-se, então, que neste universo das Casinhas de Cultura, apresenta-se o desejo de possibilitar não apenas a lembrança, mas a vivência de práticas sócio-culturais, baseadas e calcadas num fazer e saber coletivos. Baseadas, também, num processo de ensino-aprendizagem repassado e ressignificado pela tradição oral, pela memória do grupo, possibilitando, dessa maneira, a sua reprodução social.

Palavras-chave: cultura popular, educação popular, Vale do Jequitinhonha

ABSTRACT

The research "Houses of Culture: culture and education in rural communities of Jequitinhonha's Valley" brings as central theme popular culture, popular knowledge and popular culture. Its proposal is understand how could be developed projects that ally education and culture and that aim the popular culture universe as a source of important and necessary knowledge for new generations formation and for the knowledge production valuing which beginning with collective practices, symbolic, solidary and affective changes presents in the daily life. For that, I study the Houses of Culture Program. That project is based in popular culture valuing on those communities. The research seeks, in this sense, to deepen the knowledge of Houses of Culture practices, thought while spaces which respect memory, recreation games, local songs, parties and narratives. Those practices, that can be seen as educational practices of know-doing, to know-play, know-party, to know-tell, also can become as different ways of collective practices. It is noticed, then, that in this the Houses of Culture universe, they wishes more than remembering, they intend to engaged people on those partner-cultural practices existence of collective knowledge. All of this based in a teaching-learning process which wishes to go over the oral tradition and memory of the group meaning even though promote its social reproduction.

Key-words: popular culture, popular education, Jequitinhonha's Valley

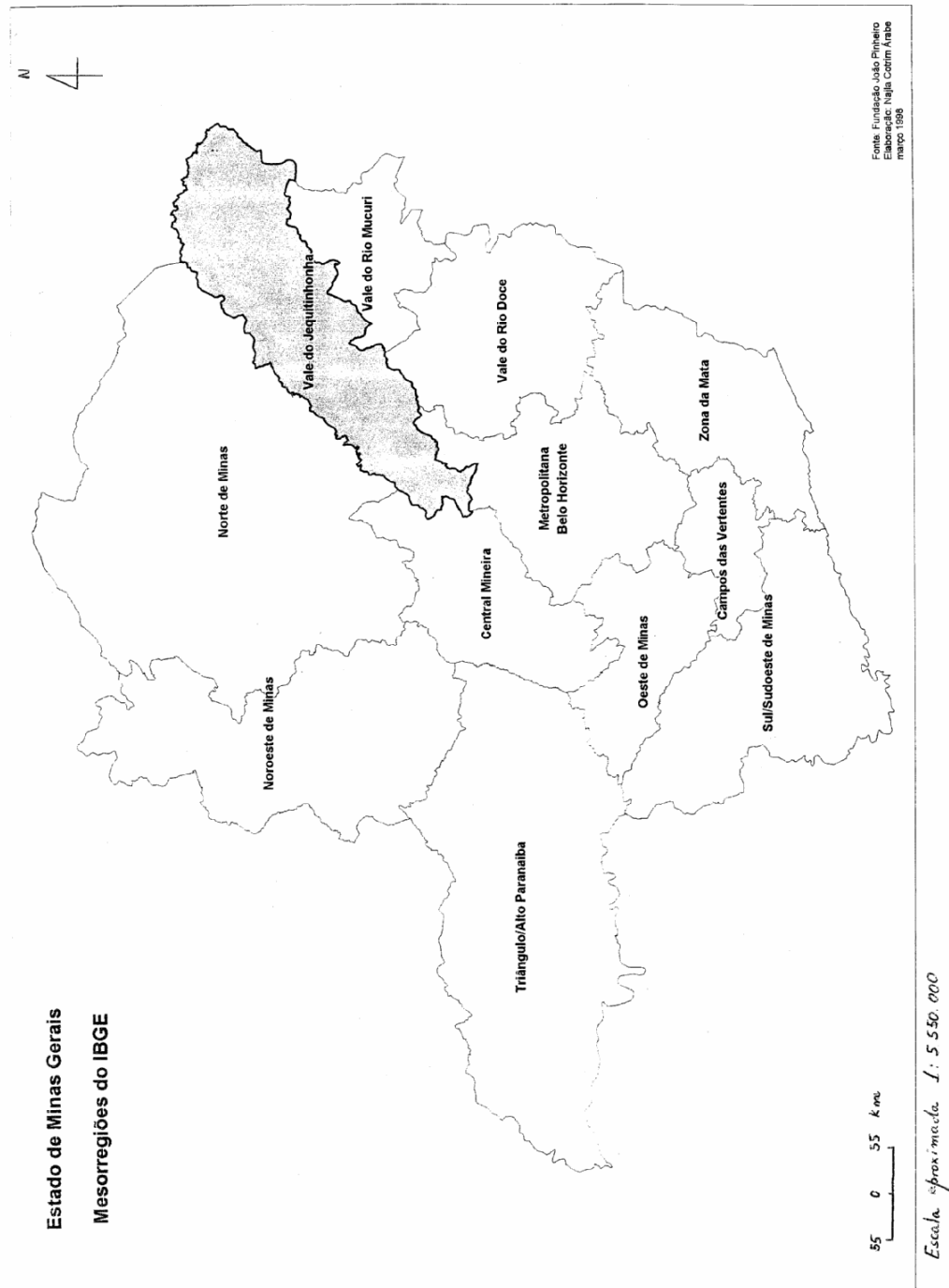
O que não termina nunca: o sertão. O que nunca se acaba: o homem no seu aprender, no se formar a si mesmo. Se “o sertão está dentro da gente” é apenas porque cada um pode ser o sertão de si mesmo. E quando se aprendeu já muito, então é quando resta tudo a perguntar. “As pessoas não foram terminadas”. As perguntas também não foram ainda todas respondidas. É preciso que por toda parte haja um desmesuramento, a fim de que haja tempo, um dia, para que tudo se complete. Desmesurado é a imagem sertaneja de infinito”.

(Carlos Rodrigues Brandão, 1998)

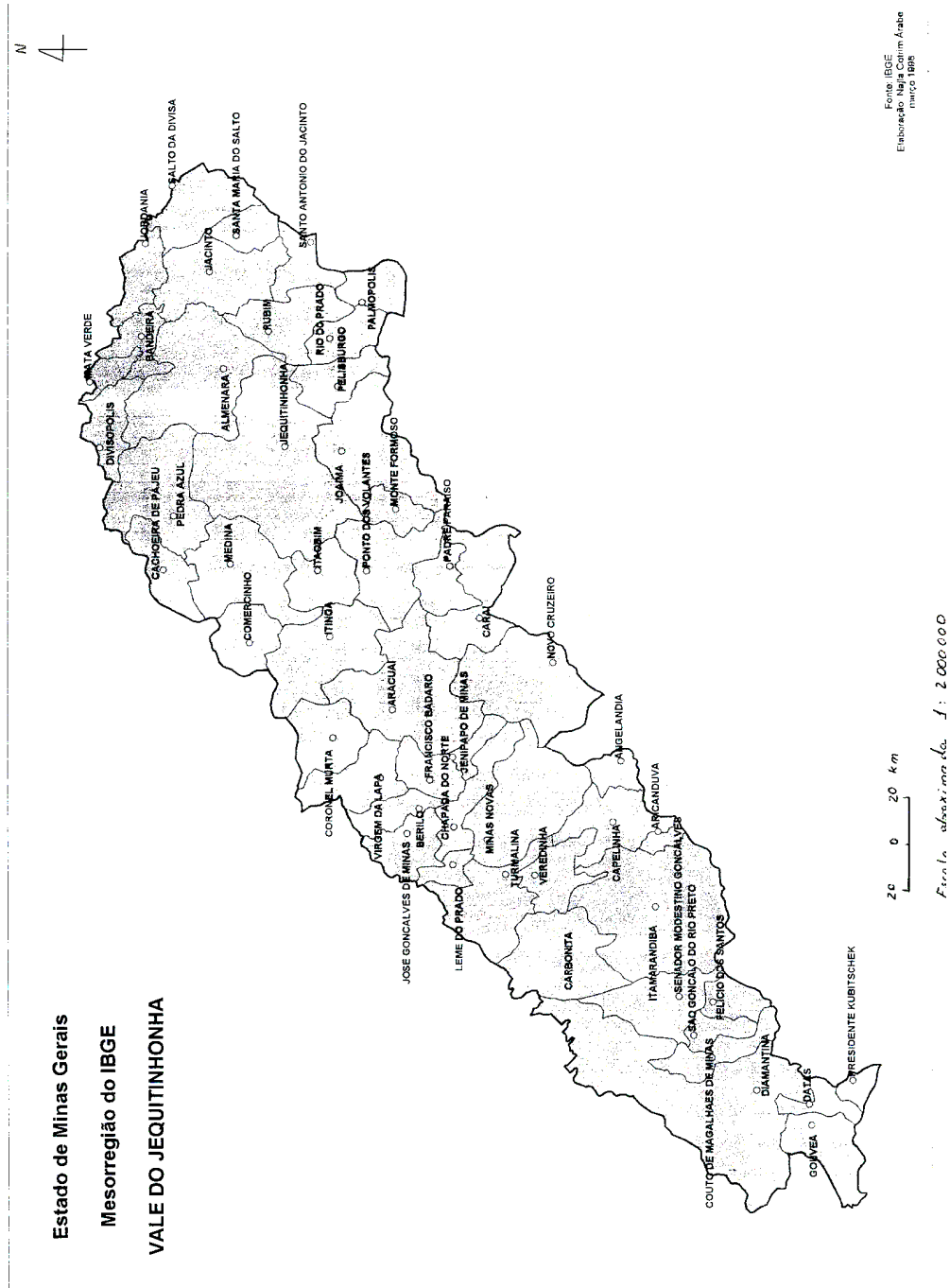
SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. Travessias	16
2. Alinhavando as teorias e os métodos	20
2.1. Iniciando o trançado	20
2.2. Metodologia	27
3. Divisão dos Capítulos	33
 I - Vale do Jequitinhonha: um sertão e suas raízes	 36
1.1. Um Vale de Contrastes	40
1.2. Outros olhares sobre o sertão	44
1.2. Outras maneiras de dizer o sertão	49
1.3. Enraizando travessias	56
1.4. Os Sertões e suas errâncias	64
 II – Ritos, Celebrações, Conhecimentos e Aprendizados	 73
2.1. Ritualizando aprendizados: o Encontro de “Conhecedores”	76
2.2. Socializando conhecimentos	87
2.3. Nas Tramas da Educação Popular	90
2.4. Arremates	96
 III – Nas Trilhas das Casinhas de Cultura	 98
3.1. O Fundo Cristão para Crianças e o Programa Casinhas de Cultura	98
3.2. Espaços e tempos das Casinhas de Cultura	107
3.2.1. Quem cuida dessa casa?	111
3.2.2. Casinhas de Cultura: um projeto <i>em</i> e <i>de</i> formação	114
3.3. Casinhas de Cultura do Córrego da Velha	116
3.3.1. Casinhas de Cultura do Córrego da Velha de Baixo	119
3.3.2. Casinhas de Cultura do Córrego da Velha do Meio	129
3.4. Encontro de Casinhas de Cultura	138
3.5. Casinhas de Cultura de Coronel Murta	142
 IV- Trançando Diálogos, Memórias e Experiências	 153
4.1. Saberes e experiências no processo de formação	157
4.2. Diálogos itinerantes no processo de formação	169
4.3. Experiências, memórias e gerações	172
4.4. Guardando diálogos e memórias	177
 V – Considerações Finais	 184
 VI – Referências Bibliográficas	 189

MAPA DO VALE DO JEQUITINHONHA



MAPA DO VALE DO JEQUITINHONHA



INTRODUÇÃO

"Se eu fosse um pé de alecrim
eu não queria morrer
eu ficava do lado do 'camim'
prá fazer sombra no cê"
(Domínio Público)

O Vale do Jequitinhonha, região situada no nordeste do estado de Minas Gerais, há anos vem carregando os problemas decorrentes da seca e o estigma de miserável que têm marcado, profundamente, os discursos produzidos a seu respeito. Devido às marcas de empobrecimento, o Vale tem recebido vários projetos sociais nas áreas da cultura, saúde e educação.

Por outro lado, a cultura popular, presente na região, tem sido um contraponto a essa situação. Ela aparece como cerne de uma identidade, de relações e articulações políticas e de muitos processos de produção e socialização de conhecimentos, participando tanto das práticas sociais, das trocas solidárias e afetivas da vida cotidiana quanto da esfera política e econômica.

É neste sentido que o trabalho "Casinhas de Cultura: cultura e educação em comunidades rurais do Vale do Jequitinhonha" traz como tema central a cultura popular, os saberes populares e a educação.

O foco dessa pesquisa é procurar compreender como são desenvolvidos projetos educativos que se pautam na valorização da cultura popular presente no contexto no qual estes projetos estão inseridos. Nesse sentido, a intenção dessa pesquisa é procurar compreender como projetos que aliam educação e cultura vão indicando caminhos e apontando possibilidades num processo de formação. Para isso, tomo como exemplo, e como estudo de caso, as *Casinhas de Cultura*, que é um projeto desenvolvido em algumas comunidades rurais do Vale do Jequitinhonha.

O Programa Casinhas de Cultura, que foi elaborado e tem sido desenvolvido pela organização não-governamental Fundo Cristão para Crianças em parceria com Associações Comunitárias, surgiu em meados de 1997, idealizado e implementado, inicialmente, como projeto de Brinquedoteca em comunidades rurais do Vale do Jequitinhonha. A sua proposta foi concebida com base em dois eixos: "a identidade

cultural e a ‘cultura da criança’ ”, que tanto abarca o universo infantil de hoje quanto o presente na memória e nas referências dos mais velhos.

Existe uma estrutura mínima de organização para o funcionamento das Casinhas de Cultura que se divide, basicamente, em três funções: Brincante, Educador Social ou Referência e Coordenador. O dia-a-dia e as atividades cotidianas são coordenadas e desenvolvidas pelos(as) Brincantes¹. Estes, geralmente, são pessoas que fazem parte da comunidade e passam por um processo de seleção e, posteriormente, por um processo de formação com uma equipe de assessores ligada ao Fundo Cristão.

Gostaria, ainda, de destacar que as Casinhas de Cultura configuram-se enquanto espaços físicos que, muitas vezes, acabam se transformando em espaços de referência das e nas comunidades onde atuam. Geralmente, estes espaços apresentam uma estrutura e uma organização interna que muito se assemelha e se aproxima da estrutura e da organização de uma Brinquedoteca, principalmente, pela presença dos cantinhos (de leitura, de brinquedos, de materiais). No entanto, as atividades desenvolvidas nestes espaços procuram contemplar a todas as idades e gerações.

Vale ressaltar que com o desenvolvimento do trabalho, o projeto foi reavaliando e redimensionando a sua atuação nas comunidades. Dessa forma, o que era um espaço de brincadeiras e de construção de brinquedos voltado, especialmente, para as crianças, foi se transformando, aos poucos, num espaço cultural mais amplo buscando, na própria comunidade, traços, marcas, códigos e saberes compartilhados pelo grupo ao longo dos anos, tornando-se, assim, um espaço de encontro, de convivência e de troca da comunidade como um todo.

A pesquisa visa, nesse sentido, aprofundar o conhecimento das práticas das Casinhas de Cultura - pensadas enquanto espaços de brincadeiras, de diálogos, de cantorias, de festas, de artesanato, de contação de causos -, que são desenvolvidas por um grupo de pessoas da comunidade. Essas práticas, que podem ser vistas como práticas educativas, de saber-fazer, saber-brincar, saber-festar, saber-contar podem apresentar-se como formas de experimentar diferentes práticas coletivas.

Além disso, a vivência dessas práticas baseia-se e está calcada, muitas vezes, num saber e num fazer coletivos e num processo de ensino-aprendizagem repassado e ressignificado pela tradição oral e pela memória do grupo. Sendo assim, também é

¹ O termo brincante é usado em muitas regiões do Brasil para designar personagens da cultura popular, referindo-se àquele que brinca. Como o “espírito” das Casinhas é o da brincadeira e o da alegria, este, também, foi o termo escolhido para designar o “espírito” de quem trabalha neste lugar.

possível pensar nas Casinhas de Cultura como um lugar de encontro entre tempos, gerações e perspectivas de vida diferenciadas, que acreditam e apostam em formas mais coletivas e cooperativas de organização social, de trabalho e de propostas sócio-culturais e educativas.

Dessa forma, interessa saber qual a importância desse projeto nas comunidades onde ele atua, qual o grau de envolvimento dos moradores com as suas atividades e, também, se e como esse projeto se articula com as manifestações da cultura popular em seu interior e nos espaços comunitários. Interessa, ainda, observar se e como os saberes populares são partilhados coletivamente e como eles transparecem e se mostram na formação, na vida, no cotidiano das pessoas e de suas comunidades.

Geralmente, as propostas de trabalho que envolvem e que partem da cultura local têm como um de seus principais objetivos permitir e possibilitar às pessoas, enquanto indivíduos e enquanto grupo, que lhes seja assegurada uma autonomia em relação aos seus atos e às suas idéias.

No entanto, em muitos casos, os projetos sócio-educacionais propostos e financiados por órgãos governamentais e, também, pelos não-governamentais (as Ongs), revelam uma situação paradoxal quando, através dos trabalhos que realizam em regiões empobrecidas do país, acabam por reforçar uma condição às pessoas do lugar, e ao próprio lugar - no caso o Vale do Jequitinhonha -, de eternos assistidos, o que entra em contradição com a proposta de um trabalho que permita, e contribua, para a autonomia do público com o qual se está trabalhando.

Sendo assim, outro questionamento pertinente no caso desta pesquisa, é o de procurar entender como o projeto das Casinhas de Cultura, que foi elaborado e tem sido desenvolvido pela Ong Fundo Cristão para Crianças, pode contribuir para a construção da autonomia da comunidade com a qual dialoga.

Segundo Carlos Brandão (2002a), a partir de uma reflexão acerca de projetos que envolvem educação e cultura com povo-e-comunidade, existe uma intenção de transformar a cultura local através de sua própria revitalização. Isso implica em partir de práticas tradicionais, pensando nessa tradição como algo em constante releitura, ressignificação e transformação.

Nesse sentido, segundo o autor, o educador popular precisa estar ciente de que as “culturas ditas *populares*” não existem como “coisa feita”, pronta e acabada, mas existem em processo, em movimento, relacionando-se à dinâmica do cotidiano e

articulando-se, entre conflitos e atos de resistência, à sociedade complexa e desigual da qual é e faz parte (*idem*, p.92).

1. Travessias

O universo da cultura popular, os estudos sobre memória e oralidade e o lugar das brincadeiras no mundo da educação têm traçado, há alguns anos, os caminhos que eu venho trilhando no campo acadêmico e profissional. Na verdade, eles têm feito mais do que isso.

As incursões e pesquisas em comunidades rurais do Vale do Jequitinhonha - desde os tempos do mestrado em Antropologia, no ano de 1996 -, as práticas com brincadeiras e construção de brinquedos no trabalho com formação de educadores - tanto em escolas públicas quanto em espaços comunitários - e as vivências em grupos de cantorias e danças populares são alguns desses caminhos que sempre acabam se esbarram com “meninos” e “meninas” de todas as idades e de muitas territorialidades.

A minha busca tem se enveredado pelas trilhas dos diálogos com e sobre esses meninos e meninas, com as práticas educativas dentro e fora da escola, com os saberes populares, as memórias sociais e as experiências de vida partilhados coletivamente entre avós e netos, pais e filhos, vizinhos, compadres e pessoas de comunidades rurais e periféricas.

Desenvolvi, no mestrado², uma pesquisa que trazia um pouco dessa perspectiva, e que foi conduzida pelo olhar, pelas mãos, pelas narrativas e pela memória de alguns canoeiros do rio Jequitinhonha. Através do levantamento de histórias de vida, procurei aliar e entrelaçar a história pessoal dos canoeiros com a história do lugar. Traçar a biografia pessoal com a história local. Dessa forma, ao reconstruir a sua história, o canoeiro reconstruiu também uma história do rio e uma história do Vale do Jequitinhonha, bem como deixou transparecer, através de seu discurso, o contraste, tanto histórico quanto geográfico, presente nessa região.

Nesse trabalho, o rio foi um dos elementos principais para pensar o processo de rememoração dos canoeiros pois, além de permear, foi ele quem conduziu, na maioria

² A dissertação de mestrado em Antropologia Social foi defendida no ano de 2000, no departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da professora Emília Pietrafesa de Godói. Teve como título: “Canoa não é força, é Opinião”: o Vale do Jequitinhonha contado e cantado por canoeiros.

das vezes, a narrativa. Por outro lado, o rio também foi o fio condutor da própria escrita da dissertação.

No entanto, antes de centrar na memória dos canoeiros, a pesquisa do mestrado teve um início itinerante e fragmentado. Ao percorrer várias cidades, minha intenção era conhecer as diversas manifestações artísticas e culturais presentes no Vale do Jequitinhonha e observar e compreender como elas se entrelaçavam à vida cotidiana.

Um olhar mais interpretativo da cultura do Jequitinhonha era, para mim, uma primeira pista para conhecê-lo sob outros signos, sem os estigmas e as marcas de pobreza e miséria pelas quais é comumente conhecido. E, assim, inspirada nas leituras de Clifford Geertz (1989), parti em busca de “textos” significativos: artefatos, cantigas, brincadeiras, gestos, expressões, comportamentos, eventos sociais, romarias, festas, símbolos sócio-culturais.

Para Geertz, a cultura pode ser entendida como “texto” e, também, como “contexto”, como uma trama, uma teia de significados tecida pelo próprio homem, passível de leitura e interpretação. Dessa forma, os aspectos de uma cultura e da realidade vivida por uma coletividade, bem como os gestos e as atitudes das pessoas, podem ser “lidos” e interpretados. Lembrando que essa leitura e essa interpretação é sempre fruto de outras interpretações, de outras leituras já realizadas pelas “pessoas do lugar” e, possivelmente, também sejam textos já escritos ou inscritos, de outras formas: inscritos nos corpos, nos gestos, nas vozes, nos movimentos dessas pessoas e nos sabores, nos cheiros e nas cores do lugar.

Nessas primeiras idas e vindas ao Vale, tanto o meu olhar quanto o meu desejo de saber mais dessas práticas, desse jeito de viver banhado por traços culturais tão marcantes e peculiares, alimentados por uma religiosidade popular que alia o homem à natureza, foram moldando os meus passos nessa terra.

No entanto, foi necessário um envolvimento com uma prática educativa - enquanto professora universitária e professora brincante³ - para retornar ao Vale, dez anos depois, e poder chegar um pouco mais perto e ir um pouco mais fundo nesse desejo de conhecer mais.

No ano de 2002, ingressei, juntamente com um grupo de amigas, no curso “A arte do Brincante para Educadores”, organizado pelo Instituto Brincante, na cidade de

³ Fui professora no Centro Universitário de Votuporanga/SP, de 2000 a 2004, onde lecionei as disciplinas de Antropologia e Sociologia para os cursos de Geografia e Serviço Social. No entanto, é importante salientar que, atualmente, essa divisão não existe mais: ser professora e ser brincante é a maneira que tenho descoberto para viver a Educação.

São Paulo.⁴ Voltado para a cultura popular, a cultura brasileira e a cultura da criança⁵, esse curso veio ao encontro de um desejo nosso de dar continuidade aos estudos e às pesquisas que vínhamos realizando, individualmente, sobre educação, arte e cultura popular.⁶ E, também, a um desejo de transformar esse grupo de estudos e de pesquisa num grupo de trabalho.

Foi assim que formamos, neste mesmo ano de 2002, o Grupo Cinco Marias⁷, um grupo de pesquisa e difusão de brinquedos e brincadeiras que, através da memória da infância, presente nas referências dos mais velhos e na vivência dos mais novos, busca refletir sobre o papel da “cultura da criança” e das culturas populares⁸ na formação e atuação dos educadores.

A nossa intenção e preocupação não é apenas formar educadores, mas ir nos formando enquanto educadoras, no próprio processo do nosso trabalho. Esse “fazer sendo” é uma busca e é o que vem nos alimentando e se transformando em nosso “*saber de experiência*” (LARROSA, 2002).

Falando dessa forma, o trabalho que fazemos enquanto Marias parece apresentar muitas semelhanças em relação ao que é feito e vivido nas Casinhas de Cultura. Certamente, não é a mesma coisa, mas nosso trabalho tem muito da inspiração e da expiração de projetos como esse. Por isso, o interesse em conhecê-lo mais de perto.

Dos trabalhos que o Grupo vem realizando na cidade de Campinas/SP, desde então, participei, no ano de 2004, de um dos cursos de formação continuada oferecidos

⁴ Este curso foi realizado no Teatro e Escola Brincante/SP, no período de março a novembro de 2002. O curso, coordenado e supervisionado por Antônio Nóbrega e Rosane Almeida, foi dividido nos seguintes módulos: Danças Brasileiras; Cultura Infantil; Poesia e Romanceiro Popular; Musicalização Brasileira; Confecção de Bonecos e Figuras; Educação e Sensibilidade; Artesania – confecção de brinquedos e adereços.

⁵ Gostaria de esclarecer que quando utilizo, no texto, o termo “cultura da criança”, geralmente, estou me referindo à maneira como as instituições têm utilizado este termo em seus registros. No entanto, gostaria de pontuar que existe uma discussão mais ampla em torno deste conceito, que será tratado mais adiante.

⁶ Trazíamos em nossa bagagem de história de vida e de trabalho: a pesquisa com teatro popular e de rua; a pesquisa das histórias e tradições do povo canoeiro do Vale do Jequitinhonha; a pesquisa sobre o aprendizado e o ensino de ritmos e danças populares brasileiras; o trabalho com memória e tradição nas Casinhas de Cultura do Vale do Jequitinhonha; o trabalho na escola e a procura do lugar da cultura da criança na educação formal; o trabalho, na rua, com meninos em situação de risco, através da arte; a pesquisa com as figureiras de Taubaté/SP; o trabalho com educação de jovens e adultos; a pesquisa sobre as memórias de mulheres migrantes moradoras da periferia de Campinas/SP.

⁷ O nome do grupo é uma alusão a uma brincadeira que se faz, geralmente, jogando cinco pedrinhas ou cinco saquinhos de pano. O grupo é formado por Ana Caldas, Priscila Hermínio, Patricia Guerrero, Paula Cencig, Simone Aranha e Fernanda Gonçalves, uma atriz e arte-educadora, uma pedagoga e quatro cientistas sociais, respectivamente.

⁸ Também existe uma discussão em torno do conceito de cultura popular que será trabalhada ao longo deste texto.

pelo CEFORMA – Centro de Formação Continuada para Professores da Rede Municipal de Campinas – aos profissionais da educação infantil.

Já na cidade de Florianópolis/SC, nos anos de 2005 e 2006, tive a oportunidade de integrar uma equipe de assessores do SESC/SC para acompanhar o projeto Criança Feliz e oferecer oficinas de brinquedos e brincadeiras para professores da rede pública em diversas cidades do estado.

As experiências de trabalho, a partir das Cinco Marias, a pesquisa do mestrado, o conhecimento do projeto das Casinhas de Cultura através de uma das integrantes do grupo das Marias, motivou a minha volta ao Vale do Jequitinhonha e o meu desejo de aliar os estudos da antropologia aos da educação, levando-me, dessa forma, a ingressar no programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Viajei muito durante todos esses anos, e continuo viajando, buscando, nesse momento, transformar essas idas e vindas ao Vale do Jequitinhonha, a Campinas, a Santa Catarina, em “diálogos itinerantes”, considerando esse tempo da itinerância como o tempo do silêncio e o tempo da reflexão do que foi visto, sentido, aprendido e compartilhado, buscando, agora, transformá-lo num tempo de experiência.

Lembrando que essa itinerância - e essa tese - está entrecortada e entremeada pelo sertão, que se configura num território de passagem, num lugar de movimento: dos afetos, dos conflitos, das partilhas, dos diálogos, da saudade. Mas que também é sujeito: não se aprende apenas *no* sertão, mas *com* o sertão. Ele nos traz uma outra perspectiva de tempo e uma outra perspectiva de lugar.

Por isso é que, agora, um tempo maior se fez necessário às idas e vindas, ao processo de “achegamento” aos lugares e às pessoas, ao (re)conhecimento de ambos, à construção da confiança que leva ao diálogo e ao encontro.

Conhecer o trabalho desenvolvido nas Casinhas de Cultura faz parte desse retorno ao Vale do Jequitinhonha e dessa nova maneira de estar no campo, respeitando o tempo dos encontros, a fim de experimentar as possibilidades desse diálogo itinerante e dos outros diálogos que irão compor essa pesquisa.

2. Alinhavando as teorias e os métodos

Apesar do foco de discussão desta tese não ser a Antropologia da Educação, a interlocução entre essas duas áreas vai estar presente ao longo das discussões, tanto teóricas quanto metodológicas, através dos estudos da educação popular e da cultura popular que atravessam esse trabalho.

Falar do olhar do antropólogo ou do olhar do educador é levar em consideração uma multiplicidade de focos, de ângulos e de visões. Neste trabalho, este olhar estará voltado, de forma especial, para a cultura que o povo cria, recria, traduz, celebra, reinventa, compartilha e transforma em saberes, em aprendizados e em práticas educativas. Da mesma forma, estará voltado para as relações sociais, para os vínculos, para os conflitos, as dificuldades, as carências, para as trocas materiais, simbólicas e afetivas, vividas em comunidades rurais do Vale do Jequitinhonha, no sertão de Minas Gerais.

O eixo norteador desta pesquisa é a trama e a trança entre a educação, a cultura e o popular. O tecido desse texto vai ser o que as amarrações e a costura entre eles produzir, mesmo sabendo que as possibilidades são muitas. Nessa trança, outros fios podem se juntar a estes para compor novas amarrações e criar novos desenhos: fios das memórias, dos saberes, dos diálogos e das experiências.

2.1 - Iniciando o trançado

Em seus diferentes tempos, e de diferentes maneiras, a educação popular buscou, e ainda busca, repensar o sentido político do lugar da educação, além de procurar estabelecer outros processos educativos que reconheçam os sujeitos das classes populares como protagonistas emergentes desses processos e não como beneficiários de um “serviço” (BRANDÃO, 2002b, p.142).

A constituição e a construção da identidade - ou das identidades - da Educação Popular seguem uma longa trajetória na história da educação brasileira⁹. Nesse

⁹ As escolas - de vocação anarquista - que começam a ser criadas próximas às fábricas, em bairros operários de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul - no final do século XIX e início do século XX -, e que se destinam a atender aos trabalhadores e a seus filhos, já começam a sinalizar uma proposta de educação e uma experiência pedagógica com um perfil diferenciado. A partir dos anos 20, começam a surgir movimentos e lutas pela criação da escola pública, laica e gratuita, envolvendo educadores

caminho, é possível identificar e visualizar “idéias e projetos” que demonstram que essa história, além de longa, é “fecunda, polêmica e diversificada” (BRANDÃO, 2002b)¹⁰.

As palavras de Brandão descrevem bem o que isso significa:

[...] a educação popular não foi uma experiência única. Não algo realizado como um acontecimento situado e datado, caracterizado por um esforço de ampliação do sentido do trabalho pedagógico a novas dimensões culturais, e a um vínculo entre a ação cultural e a prática política. A educação popular foi e prossegue sendo a seqüência de idéias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são re-estabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como protagonistas emergentes de um “processo” (*idem*, pp.141-142).

No entanto, é nos anos 60 que acompanhamos um dos momentos mais marcantes e representativos desse movimento, tendo o educador Paulo Freire como seu principal idealizador, e os *Movimentos e Centros de Cultura Popular* como um lugar “de criação de idéias e de realização de experiências” (*ibidem*, p.145).

Segundo Brandão, os Movimentos de Cultura Popular dos anos 60, especialmente os da Ação Popular, surgiram como “uma forma de luta política através de processos culturais de intenção pedagógica” (2002a, p.55). Para esses movimentos, a idéia de cultura ganha o sentido de instrumento popular de conscientização, de politização e de organização de classe (*idem*, p.51). Além disso, como diz o autor, havia “toda uma dimensão cultural no trabalho político, assim como havia uma dimensão política no trabalho pedagógico e, para fechar o círculo, uma dimensão pedagógica em todo o trabalho cultural” (2002b, p.147).

A uma crítica à educação vigente somava-se, ainda, uma crítica às condições sociais de produção cultural. Dessa forma, propunha-se repensar a questão da cultura a partir de um ponto de vista de classe social, especificamente, a partir do *popular*. Sendo assim, a proposta era, então, “partir de um “saber do povo” em direção à criação cultural

anônimos e embriões do que mais tarde se transformaria no que conhecemos por movimentos sociais. Segundo Brandão, esse é o primeiro momento em que o nome *educação popular*, “com um marcado sentido político e ideológico”, teria sido empregado, pela primeira vez, no Brasil (BRANDÃO, 2002b, p.145).

¹⁰ Tomo como base dessa apresentação os livros de Carlos Rodrigues Brandão: *Educação como cultura*. Campinas, Mercado das Letras, 2002a; e *A Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002b.

de um “saber de classe” (BRANDÃO, 2002b, p. 146). Para isso, a educação precisava estar aberta e atenta para ouvir as culturas às quais se dirigia e, ainda mais:

A aprender delas e com elas, e a tomar os seus símbolos e os sentidos originais como uma fonte prioritária dos conteúdos dos diálogos pedagógicos. Diálogos de que o *círculo de cultura* foi sempre a melhor metáfora, e que deveriam ser o fundamento e a finalidade da prática – e não apenas um método de trabalho – de uma nova atitude entre educadores populares. Que ela seja dirigida a participar de transformações efetivas, primeiro no nível das consciências individuais e de culturas coletivas. Depois, e por extensão, na esfera das regiões entrelaçadas e no todo das estruturas sociais regidas por princípios, valores e motivos capitalistas (*idem*, p.149).

Se, nos anos 60, a educação popular se associa, de forma especial, à cultura popular, entre os anos 70 e 80, ela se vincula, de forma intensa, aos movimentos sociais. Uma de suas particularidades, inclusive, é o fato do educador popular ou ser o próprio movimento ou nele estar inserido como “um acompanhante assessor de suas iniciativas, de seus trabalhos e de suas frentes populares” (*ibidem*, p.152).

Além disso, nesse período, marcado por governos militares, as lutas sociais e políticas atrelavam-se a um processo de redemocratização do país através dos movimentos, associações e grupos para os quais a educação popular era um instrumento de mobilização, conscientização, organização popular e participação política (FANTIN, 2005). Com a abertura política, essas ações ganharam força e uma dimensão latino-americana, aglomerando pessoas e idéias em torno dessa proposta em várias partes do mundo e promovendo, ainda, uma revisão e uma releitura tanto dos fundamentos teóricos quanto das práticas realizadas e vividas até então¹¹.

Atualmente, temos acompanhado o surgimento de outros caminhos para diferentes e novas leituras críticas sobre a educação popular (BRANDÃO, 2002b) e para o desejo de “repensar e re-aprender novas formas de trabalhar coletivamente com setores populares” possibilitando, assim, experimentar um “novo jeito de fazer educação popular” (FANTIN, 2005, p.2), atrelado, muitas vezes, às questões ambientais (FIGUEIREDO, 2003; FEITOSA, 2007) à arte (FANTIN, 2005), à educação indígena

¹¹ Nos anos que se seguiram, chegando aos dias de hoje, fomos acompanhando uma mudança nos espaços institucionais e governamentais através das chamadas administrações populares e democráticas, que passaram a incluir, em algumas de suas estruturas e políticas públicas, o ideário e as práticas da educação popular (FANTIN 2005; FEITOSA, 2007; BRANDÃO, 2002b). Acompanhamos, ainda, as lutas e reivindicações por uma “educação pública e de qualidade” - da educação infantil à pós-graduada -, diante de um crescente processo de privatização do ensino, baseado numa lógica empresarial.

(VIEIRA, 2006), à saúde (VALLA, 1998; 2001; 2003), à interculturalidade (FLEURI, 1998), à cultura popular (GONÇALVES, 2006; BRANDÃO, 2002) dentre muitas possibilidades que se desdobram pois, como acredita Brandão, a educação popular:

Não é tanto uma teoria ou um método restrito de trabalho pedagógico atrelado a uma tendência ideológica única a respeito da pessoa humana, da sociedade e da educação. Ela é o imaginário e a vocação múltipla de uma ou de algumas vocações de escolhas. Escolhas de sujeitos, de modos de interação, de sentidos e de significados dados a destinos humanos através do saber. Escolhas que, uma vez estabelecidas, podem ser pensadas dentro de mais de uma teoria e podem ser realizadas por meio de mais do que um único método (2002b, p.41).

As percepções e a compreensão sobre o *popular* também vem se modificando ao longo da história. Segundo autores como Marilena Chauí (1986) e Martín Barbero (1997), a “origem” de um debate em torno da idéia de *popular* pode ser configurada por dois grandes movimentos: o que apresenta a divergência e faz a distinção entre “*o popular na cultura*”, posto em marcha pelo movimento Romântico e “*o povo na política*”, elaborado pela Ilustração; e o que, ao fundir “política e cultura”, substitui o conceito de povo-popular pelo de *classe social* e de *luta de classes* - numa perspectiva marxista - e depois, associa o conceito de povo ao conceito de *massa*, cuja incorporação “à sociedade significaria a dissolução-superação das classes sociais” (MARTÍN BARBERO, 1997, p. 61).

No entanto, Martín Barbero ressalta que para falar e pensar o *popular*, atualmente, é preciso considerar a trama na qual ele se enreda e que marca, inclusive, a sua presença no processo histórico de constituição das massas e no próprio processo de massificação. Nesse sentido, é necessário incluir no estudo do *popular*, não só aquilo que as *massas* produzem culturalmente, mas também o que elas consomem. Além disso, pensar o “popular na cultura”, hoje em dia, é ultrapassar os limites de sua ligação com o passado - e um passado rural - e relacioná-lo, também, “à modernidade, à mestiçagem e à complexidade do urbano” (*idem*, pp. 61-62). Segundo Martín Barbero,

estamos descobrindo nestes últimos anos que o popular não fala unicamente a partir das culturas indígenas ou camponesas, mas também a partir da trama espessa das mestiçagens e das deformações do urbano, do massivo. Que, ao menos na América Latina, e contrariamente às profecias da implosão do social, as massas ainda contêm, no duplo sentido de controlar, mas também de trazer dentro, o povo (*ibidem*, pp. 16-17).

A idéia de mestiçagem, apresentada por este autor, refere-se às relações e à trama entre “modernidade e descontinuidades culturais, deformações sociais e estruturas do sentimento, de memórias e imaginários que misturam o indígena com o rural, o rural com o urbano, o folclore com o popular e o popular com o do massivo” (*ibid.*, p.16). Caracterizando, assim, o nosso “hibridismo” latino-americano (CANCLINI, 1998).

As concepções de Chauí (1986) sobre o popular, que se estendem a sua concepção de cultura popular, complementam a visão de Martín Barbero. Chauí prefere encarar o popular e a cultura popular sobre o prisma da ambigüidade e não da dicotomia, não como *isso ou aquilo*, mas como *isso e aquilo*. Esse fato é percebido quando aponta o caráter ambíguo do popular como resistência e conformismo, como demonstra no trecho abaixo:

(o popular) é encarado ora como ignorância ora como saber autêntico; ora como atraso ora como emancipação. Talvez seja mais interessante considerá-lo ambíguo, tecido de ignorância e de saber, de atraso e de desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar. Ambiguidade que o determina radicalmente como lógica e prática que se desenvolvem sob a dominação (*idem*, p.124).

Essa possibilidade de resistir e de se conformar também pode ser entendida como a capacidade ou a possibilidade de reinventar, de criar e recriar o cotidiano sob e a partir das condições impostas por uma sociedade autoritária, organizada hierarquicamente e pautada na desigualdade social.

Considerar a cultura popular - e o popular - como uma mescla e um símbolo de resistência e de conformismo, praticado contra a dominação das classes populares, como faz Chauí, é também considerá-la um instrumento de conscientização, de denúncia e de transformação social que possibilita, de certa forma, uma educação em compasso com a cidadania.

No entanto, é importante ressaltar que os estudos sobre cultura popular apontam, também, para a complexidade desse tema e a dificuldade em defini-la, visto que seus significados são múltiplos, heterogêneos e variáveis. Dessa forma, o termo *culturas populares*, proposto por Néstor Canclini (1983), parece traduzir a sua pluralidade, abarcando tanto a diversidade dos sujeitos que criam, recriam e significam culturas quanto as desigualdades sociais refletidas no fazer e no viver desses sujeitos. Para esse autor,

as culturas populares (termo que achamos mais adequado do que a cultura popular) se constituem por um processo de apropriação desigual dos bens econômicos e culturais de uma nação ou etnia por parte dos seus setores subalternos, e pela compreensão, reprodução e transformação, real e simbólica, das condições gerais e específicas do trabalho e da vida (*idem*, p.42).

Ao redefinir o que seja a cultura popular, Canclini considera, além dos aspectos simbólicos, os aspectos econômicos que abrangem tanto a produção quanto a circulação e o consumo dos produtos populares, procurando compreender e observar como os significados dessa produção material e simbólica se alteram quando são deslocados de seus lugares de origem. Para o autor, importa “ver as culturas das classes populares como resultado de uma apropriação desigual do capital cultural, a elaboração específica das suas condições de vida e a interação conflituosa com os setores hegemônicos” (*ibidem*, p.12). Com isso, chega a uma “caracterização da cultura como um tipo particular de atividade produtiva” que se opõe e, ao mesmo tempo, se articula à cultura dominante, como resultado da desigualdade e do conflito (*ibid.*, p.18).

Para Canclini, enquanto a estratégia do mercado costuma “enxergar os produtos do povo, mas não as pessoas que os produzem” (*ibid.*, p.11), a visão romântica da cultura popular, que se apegue a uma “autenticidade ilusória”, costuma desconsiderar as ideologias dominantes e as contradições entre as próprias classes oprimidas que também compõem as culturas populares, considerando-as, simplesmente, como o fazer e o saber artesanal presente em comunidades puras.

Essa visão romântica, mantida por muitos folcloristas e indigenistas da América Latina, concebe “o povo como uma totalidade homogênea e autônoma” e a vê “como sede autêntica do humano e essência pura do nacional” (*ibid.*, p.44). É, ainda, utilizada por muitos políticos de direita, populistas, para passar a falsa visão de que seus interesses se identificam com os interesses do povo. Neste sentido, os conceitos de “tradição” e de “folclore” também se perdem e são postos “a serviço” desta política populista.

Segundo Antônio Arantes (2004), “pensar a “cultura popular” como sinônimo de “tradição” pode, muitas vezes, reafirmar a idéia de que a sua Idade de Ouro deu-se no passado” (p.17), bem como pode pressupor ou que a cultura popular “seja passível de cristalização, permanecendo imutável no tempo a despeito das mudanças que ocorrem na sociedade, ou quando muito, que ela esteja em eterno ‘desaparecimento’ ” (p. 21).

No entanto, tal como ocorre com a cultura popular, a própria idéia de tradição precisa ser entendida de forma mais ampla. Entre atitudes e visões românticas e desconfiadas que atribuem valores como “antiquado”, “atrasado” ou “conservador” ao que é tradicional, existe um tecido vivo, um processo dinâmico e um forte “teor de resistência política às inovações impostas pelas classes dominantes” que a faz permanecer, não porque se cristalizou, mas porque “a todo momento se recria” (BRANDÃO, 1982, p. 38). É isso que demonstram as palavras de Brandão:

Aquilo que se reproduz entre pescadores, índios e camponeses como saber, crença ou arte reproduz-se enquanto é vivo, dinâmico e significativo para a vida e a circulação de trocas de bens, de serviços, de ritos e símbolos entre pessoas e grupos sociais. Enquanto resiste a desaparecer e, preservando uma mesma estrutura básica, a todo momento se modifica. O que significa que a todo momento se recria (*idem*, p. 38).

Através de práticas recorrentes, a tradição continua a organizar, nos dias de hoje, segundo Anthony Giddens (1991), o tempo e o espaço de algumas comunidades. Inserindo tanto atividades quanto experiências particulares dentro da continuidade do passado, do presente e do futuro, ela se reinventa “a cada nova geração conforme esta assume sua herança cultural dos precedentes” (p.44). Nessas comunidades, e através de suas culturas tradicionais, “o passado é honrado e os símbolos valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações” (*idem*, p.44).

Segundo Canclini, as respostas que podem partir de um ponto de vista romântico ou estar baseada numa estratégia de mercado não conseguem dar conta dos muitos aspectos que envolvem a cultura popular no sistema capitalista, pois têm sido “incapazes de pensar as transformações e os conflitos” (op.cit., p.25).

No entanto, é preciso ter em mente que as discussões ao redor das culturas populares não remetem apenas à práticas e heranças tradicionais, nem ao discurso da divisão e luta de classes sociais, nem tampouco a um “tipo particular de atividade produtiva”. Segundo Reinaldo Gonçalves, baseado em Giddens, a modernidade traz consigo “um novo entendimento das culturas populares e de suas dinâmicas não tão próprias mas também não tão dependentes” (2006, p. 27). Uma dinâmica na qual “as classes sociais médias e as mais abastadas começam a interagir com as culturas populares das classes populares” (*idem*, p. 19).

A análise feita pelo autor acentua o caráter processual e dinâmico da cultura popular, que está intimamente ligado às transformações das classes sociais e às suas

demandas atuais. Dessa forma, o autor enfatiza a importância da prática cotidiana para pensar nesses processos de transformação e de ressignificação de uma tradição que só faz sentido se continuar a representar a vida do grupo, caso contrário, ela corre o risco de retratar algo que não mais reflete a sua realidade. É no cotidiano¹² que se apresentam as mudanças - e as sutilezas -, da cultura popular. Segundo Gonçalves,

o movimento por parte das classes populares e de todos aqueles que adentram o mundo das classes populares através das culturas populares, creio, deve ser o de acordar “músculos”, ou uma força que estão adormecidos – acordar no sentido de refazer um percurso de volta aos mecanismos que geram a própria cultura popular: **seu cotidiano** (*ibidem*, p.28, grifo do autor).

Esse novo olhar - ou esses novos olhares - para a cultura popular, a educação popular e o popular traz elementos que considero muito importantes para o estudo das Casinhas de Cultura e, mais ainda, para observar o cotidiano das comunidades onde esse projeto atua e onde é possível perceber a dinâmica da cultura, o seu momento presente, o quanto ela se recria e se faz recontar. Além disso, esse novo olhar permite, também, e de uma forma especial, que novas leituras possam ser feitas sobre o Vale do Jequitinhonha.

2.2 - Metodologia

A proposta metodológica desse trabalho é a de estabelecer uma relação dialógica com os sujeitos da pesquisa, tanto crianças, jovens ou adultos, pessoas da comunidade ou educadores e brincantes das Casinhas de Cultura, fazendo do “encontro etnográfico” (CARDOSO de OLIVEIRA, 1998) a matéria prima, tanto para reconhecer a qualidade das relações estabelecidas dentro das Casinhas de Cultura, como para perceber a qualidade das relações - mesmo as intermediadas por um olhar crítico e analítico -, estabelecidas entre o próprio pesquisador e os seus interlocutores.

O que se pretende com esse “encontro”, é permitir que o pesquisador e as pessoas envolvidas na pesquisa vivenciem, no decorrer do trabalho de campo, “uma

¹² Utilizo o termo “cotidiano” baseada em Débora Feitosa (2007). Para a autora, cotidiano é “um tempo-espaco constituído a partir da conjunção dos minúsculos acontecimentos, das múltiplas situações, dos diversos entrecruzamentos dos fatos que marcam a vida social e subjetiva de um grupo. Das contradições e pluralidades que perpassam as ações desse coletivo” (p.4).

experiência interativa de negociação de interesses, onde informações são trocadas como também afetividades, angústias, tensões, frustrações, etc”, porque o que ocorre, de fato, é um encontro de subjetividades (ECKERT, 1994). Um dos questionamentos que recebi, durante a pesquisa, refletem o que isso significa. Na comunidade do Córrego da Velha, um dos moradores, que não entendia muito bem o que eu estava fazendo lá, perguntou-me assim: “se você não veio ensinar, o que você veio fazer?”. Fiquei com essa pergunta durante um bom tempo e escrevo esse texto tentando respondê-la.

Como já foi dito anteriormente, por se tratar de um estudo de caso, esta pesquisa contou com um trabalho de campo, um trabalho de observação e de registros feitos num diário mas, também, com a participação em algumas das atividades das Casinhas de Cultura, como na oficina de registros em tecido no Encontro de Mães. Essa oficina foi realizada nas duas Casinhas de Cultura da comunidade do Córrego da Velha e resultou numa colcha de retalhos e num livrinho de pano com representações do que o projeto das Casinhas significa para as pessoas que dele participam. A Associação Comunitária de Araçuaí (ASSOCIAR) - que coordena o projeto nessa cidade - sugeriu que eu “ensinasse” algo para as mães e foi assim que acabei realizando essa oficina com elas.

Devido aos limites de tempo e de inserção no cotidiano das práticas das Casinhas de Cultura, devido, principalmente, às dificuldades de acesso às comunidades rurais, esse trabalho acabou por privilegiar as percepções e os relatos das pessoas que trabalham nesse projeto. Mesmo porque, essas pessoas, além de estar ligadas à instituição e às associações comunitárias de suas cidades, também fazem parte das comunidades e, assim, acabam intermediando esses dois espaços. Além disso, algumas conversas informais com os moradores das comunidades, que aconteceram, principalmente, durante a participação em algumas práticas coletivas, bem como a descrição de alguns eventos que ocorreram no entorno das Casinhas de Cultura ou nas cidades onde foi feita a pesquisa, estarão presentes nesse texto¹³.

Apesar de ter tido a oportunidade de conhecer, num primeiro momento, três Casinhas de Cultura - incluindo a da comunidade de Tum Tum, da cidade de Virgem da Lapa -, centrei minha pesquisa em apenas duas delas, ou melhor, em Casinhas de Cultura que estão concentradas em duas cidades, devido, principalmente, a uma questão de tempo - e de distância - para a conclusão do trabalho.

¹³ Nos relatos que se referirem às pessoas que trabalham nas Casinhas de Cultura serão citados seus nomes. Quando forem pessoas das comunidades, principalmente, relatos de conversas informais, usarei as iniciais - ou a inicial - do nome.

A escolha destas duas cidades está relacionada, primeiro, à pesquisa do mestrado, quando tive a oportunidade de fazer alguns contatos e de conhecer alguns projetos e trabalhos ligados à cultura popular, a maioria deles, na cidade de Araçuaí, além de uma relação afetiva já estabelecida com pessoas desse lugar. A outra cidade é Coronel Murta, que foi escolhida por ser próxima à Araçuaí e por sugestão de Paula Cencig, ex-assessora das Casinhas de Cultura e integrante do grupo Cinco Marias.¹⁴

O primeiro contato que tive com as Casinhas de Cultura foi no ano de 2003, quando participei de um Festival¹⁵ - Festival de Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha - na cidade de Medina. Nesta cidade, foi possível um breve contato com a Ascomed, entidade mantida pelo Fundo Cristão que desenvolve, além do projeto de apadrinhamento de crianças e da Casinha de Cultura, atividades como creche, pesagem de crianças e oficinas de artesanato, como a confecção de bonecas de pano e potes de cerâmica, que são comercializados nas feiras da cidade. E foi através da feira de artesanato que entrei em contato com a Casinha de Cultura de Medina e pude conhecer o seu espaço físico e saber de algumas atividades que por lá acontecem mas que, naquele momento, estavam suspensas por ser período de férias e pela cidade estar envolvida com o Festival.

Durante este evento, conhecemos algumas crianças que frequentam o projeto. O que nos chamou a atenção, nesse breve contato que tivemos com elas, foi o fato de se referirem às atividades praticadas na Associação como “trabalho” e não como brincadeira. Os trabalhos artesanais que aprendem nas Casinhas, como a confecção de bonecas e de potes de barro, são ensinados, geralmente, por pessoas da comunidade e podem, inclusive, se reverter em fonte de renda para muitas delas. Enquanto “trabalham”, as crianças costumam ouvir histórias destes mestres artesãos.

Antes de continuar, gostaria de fazer algumas considerações sobre o Festival. Iniciado em 1978, como um movimento cultural, ele tem a intenção de reunir, num mesmo encontro, diversos artistas e diversas manifestações artísticas e culturais do Vale do Jequitinhonha, a fim de valorizar, divulgar e fortalecer a cultura dessa região, além de propor discussões e debates sobre os problemas sócio-econômicos, políticos e

¹⁴ Em 2008, Paula Cencig defendeu o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Em sua pesquisa, ela procurou analisar as experiências de trabalho tanto com as Casinhas de Cultura quanto com o grupo Cinco Marias. A pesquisa: “O menino é o pai do homem”: raízes crianceiras do conhecimento” procurou analisar, através de fotografia, de literatura e das memórias de infância, a importância do saber infantil na formação do ser humano e procurou refletir sobre as diferentes formas de produzir conhecimento a partir da relação entre a produção de conhecimento das crianças e a dos adultos.

¹⁵ O Festival é realizado todos os anos, no mês de julho, em diferentes cidades da região. Em 2006, ele foi realizado em Araçuaí e em 2007, na cidade de Joáima.

ambientais que atingem o Vale como um todo. Durante uma semana, são realizadas várias atividades como: cursos e oficinas de artesanato, de teatro, dança, música, de brinquedos e brincadeiras, shows musicais, apresentação de corais populares, de grupos folclóricos e teatrais, feira de artesanato, exposições, palestras, além do Festival de Música e da Noite Literária que costumam premiar seus participantes.

O Festival é uma oportunidade para conhecer e conviver com o universo da cultura popular do Vale do Jequitinhonha. Além disso, ele acaba se transformando, também, num espaço de formação tanto de quem vive e desenvolve projetos no Vale quanto de quem vem “de fora” e deseja conhecer mais dessa região.

Apesar do primeiro contato com as Casinhas de Cultura ter sido em 2003, o trabalho de campo foi iniciado no mês de fevereiro de 2006, ano em que comecei a receber a bolsa de doutorado. Como era período de férias da universidade, aproveitei esse momento para conhecer de perto o projeto das Casinhas de Cultura. Entretanto, este também era um período de férias das Casinhas. Com isso, o objetivo da minha viagem, que era o de conhecer e participar do cotidiano deste programa, não foi de todo possível, mesmo assim, pude fazer os primeiros contatos com as Casinhas de Araçuaí e de Coronel Murta.

Através desses contatos recebi um convite para participar de um Encontro de Casinhas de Cultura, que ocorreu na última semana de julho de 2006. Essa foi a segunda vez em que estive no Vale. Nesse segundo momento, tive a oportunidade de acompanhar um encontro entre as Casinhas de Cultura da cidade de Araçuaí - Casinhas do Córrego da Velha e da Barra do Gravatá - e as de Virgem da Lapa, que foi realizado na comunidade de Tum Tum, pertencente a essa cidade.

Geralmente, esses encontros ocorrem duas vezes ao ano e transformam-se num grande evento para as comunidades. Em alguns casos, eles são retribuições à visitas anteriores, em outros, podem ser motivados pelo interesse e pelo desejo de conhecer alguma comunidade em especial. Nesse caso, além da oportunidade de conhecerem outras Casinhas de Cultura, tanto o espaço e a organização interna quanto as atividades realizadas, conhecem também outras cidades, outras pessoas, outras brincadeiras, outras cantigas de roda e verso, outras danças, outros saberes e fazeres.

O terceiro momento ocorreu nos meses de junho e julho de 2007, após o exame de qualificação, que redefiniu o processo de reconstrução dessa tese. Dessa vez, pude acompanhar, um pouco mais de perto, algumas das atividades das Casinhas de Cultura, principalmente, da comunidade do Córrego da Velha, no município de Araçuaí. Tive,

também, a oportunidade de conversar com os brincantes e coordenadores do projeto, além de participar de outros eventos realizados no entorno das Casinhas de Cultura, ou atravessando seu espaço, como foi o caso do Encontro de Conhecedores.

É importante ressaltar que a metodologia desta pesquisa está muito atrelada à própria metodologia da educação popular - que também é exercida nas Casinhas de Cultura - na qual o processo de observação, de reflexão e de escrita alia-se e passa pelo fazer das mãos. Nas palavras de Maristela Fantin:

Essa metodologia, de educador popular, a gente faz com a mão, puxando fios de alguns lugares, de alguns tecidos, amarrando em outros, da mão para o corpo, do corpo para a reflexão, da reflexão para o conhecimento, do conhecimento para as mãos... . Desmanchar e refazer diz bem do processo de aquisição de conhecimento.¹⁶

Enquanto este texto é tecido, compondo, criando e construindo um diálogo escritor, outros diálogos também vão sendo costurados, amarrados, trançados a este, de forma arteira, brincante e “cantadeira”.

Depois da primeira ida às Casinhas de Culturas, registrei minha visita num livrinho de pano. Dessa forma, as minhas mãos foram alinhavando e bordando, nesse livrinho - com cores, linhas e letras -, a síntese e a memória desse primeiro encontro e a memória de algumas danças e cantigas de roda dos muitos diálogos brincantes e cantadores que ouvi, observei e vivenciei nestas “Casas de muitos Saberes”.

Quando retornei, para a última inserção no contexto da pesquisa, esse livrinho de cantigas foi entregue às Casinhas de Cultura visitadas como uma forma de retribuir os presentes que recebi em minha primeira visita dando, assim, continuidade ao sistema de reciprocidade estabelecido, também, entre a pesquisadora e os moradores das comunidades e participantes desse projeto.

A costura deste livrinho (e destes diálogos) é uma forma de registro do trabalho de campo, que será complementado com o registro fotográfico. As fotografias, que serão incorporadas e distribuídas ao longo do trabalho, convertem-se, também, num texto, e não mera ilustração, apresentando situações e momentos vividos, cenários, pessoas e paisagens do Vale do Jequitinhonha.

Apesar de ter registrado algumas imagens e algumas cantigas, julguei ser mais importante, nas primeiras visitas, entrar na roda para cantar e dançar junto. Esse tempo

¹⁶ Anotação de uma “orientação coletiva”, ocorrida no dia 09/11/2006, na sala do grupo Pandorga, no Centro de Educação da UFSC.

de “achegamento”, através da participação nas danças e nas cantorias, mais do que as gravações e as imagens, foi muito importante, no primeiro momento, para ir conhecendo e me fazendo conhecer pelos participantes das Casinhas de Cultura e integrantes das comunidades.

Acredito que isso tenha sido fundamental para que uma relação de confiança começasse a ser estabelecida e, a partir dela, uma relação de diálogo começasse a ser construída, pois, como nos diz Paulo Freire, “é a confiança que vai fazendo os sujeitos dialógicos serem cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (1997, p.82). E é essa, também, uma das intenções dessa pesquisa.

Neste sentido, o diálogo itinerante, mencionado anteriormente, permite que essa relação seja construída aos poucos, respeitando os diferentes tempos e as diferentes formas de ir compreendendo aquilo que é vivido, lembrado, compartilhado, dentro e fora dos espaços das Casinhas de Cultura. E, dessa forma, esse diálogo acaba se transformando, também, num instrumento para compreender o fazer coletivo.

Um dos desafios dessa pesquisa foi, justamente, entender e aceitar o tempo dos lugares, das pessoas, das instituições, das estradas, os seus limites, e os meus limites, dentro desses diferentes tempos.

Além disso, a itinerância tem se configurado num *jeito* de ir construindo uma outra relação tanto no universo desta pesquisa quanto nos trabalhos que venho desenvolvendo no campo da formação de educadores. Esse movimento de idas e vindas, de trilhas e rastros, esse tempo da viagem, tem se constituído, também, numa experiência de formação, enquanto educanda e enquanto educadora.

A “viagem” que realizei no mestrado, tanto a relacionada à pesquisa quanto à escrita da dissertação, foi orientada, conduzida e direcionada não apenas pelas narrativas dos canoeiros, mas pelas águas do rio Jequitinhonha. A composição do texto procurou seguir o caminho do rio.

Nesse trabalho, e nessa pesquisa, são as rodas de versos que vão conduzir e orientar a construção deste texto. Vou procurar me valer dessa imagem, e dessa linguagem, para falar e descrever o movimento e os diferentes diálogos que estão construindo e que são construídos nas Casinhas de Cultura.

Espero que a cada verso jogado, eu possa aprofundar, articular e costurar as discussões teóricas com as práticas das Casinhas de Cultura e com os saberes e as experiências de quem está construindo este projeto.

3. Divisão dos capítulos

No primeiro capítulo, *Vale do Jequitinhonha: um sertão e suas raízes*, a intenção é falar um pouco sobre o Vale do Jequitinhonha, no sentido de situar esta região e apresentar algumas de suas características sócio-culturais, políticas, econômicas e geográficas, dentre elas, as relações de trabalho, relações de gênero e o processo migratório. Além disso, questionar os discursos que enfatizam a pobreza dessa região e que desconsideram as muitas maneiras de interpretá-la e ressignificá-la, apresentando outras possibilidades de leitura que passam, inclusive, pela cultura popular.

No segundo capítulo, *Entre Ritos, Celebrações, Conhecimentos e Aprendizados*, a proposta é analisar práticas coletivas que congregam e conjugam várias dimensões da vida social e que vão se convertendo em possibilidades e em experiências de ensinar-aprender. Práticas que estão presentes em muitos projetos que costumam aliar educação e cultura. Para isso, parto da descrição de um evento, o Encontro de Conhecedores, ocorrido na comunidade rural de Tamanduá, no município de Jenipapo de Minas, que fica próximo a Araçuaí, para fazer essa análise.

No terceiro capítulo, *Nas trilhas das Casinhas de Cultura*, pretendo descrever tanto a estrutura e a organização desse projeto quanto o espaço interno e os outros espaços pelos quais elas se estendem e se expandem: as estradas de terra, as casas e seus moradores, os terrenos, as roças, os quintais, os rios, as escolas rurais, as cidades próximas, trançando as muitas ligações e inter-relações entre eles.

Serão descritas e analisadas, ainda, algumas das práticas cotidianas, o que se passa dentro e no entorno das Casinhas de Cultura. Da mesma forma, serão observadas como as memórias da infância e a identidade cultural - vinculadas tanto à tradição quanto ao cotidiano onde a cultura se recria e se ressignifica -, são despertadas, partilhadas, vivenciadas coletivamente e transformadas em diferentes formas de “saber” e de “fazer” que, por sua vez, reproduzem a vida social das pessoas que participam deste projeto, mas que, também, se estende ao que é vivido em algumas comunidades rurais do Vale do Jequitinhonha.

Após falar e descrever o cotidiano e as práticas das Casinhas, a intenção, no quarto capítulo, *Trançando Diálogos, Memórias e Experiências*, é pensar em como os saberes populares compartilhados e as memórias revisitadas, sejam elas da infância ou da cultura local, vão se transformando em diferentes formas de diálogo - pesquisador, brincante, guardador de memória, itinerante - e como esses diálogos vão se convertendo

num encontro entre experiências que contribuem no processo de formação das pessoas que participam desse projeto.

A partir do pressuposto de Paulo Freire de que o diálogo é “o encontro entre seres humanos, mediatizados pelo mundo” (1987, p.78), “um encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (*idem*, p.79), a proposta é pensar que esse diálogo, além de ser um encontro entre homens e mulheres, possa ser visto, também, como um encontro e uma troca entre experiências, mediatizadas pela realidade vivida e partilhada coletivamente.

A tomada de consciência desta realidade é o que vai contribuir para o processo de uma formação mais humana e que, acredito, vá ao encontro do propósito das Casinhas de Cultura, ainda que esta se utilize de uma linguagem mais brincante e mais arteira para refletir sobre essa realidade e buscar transformá-la.

Além disso, é possível ampliar esta idéia e pensar não apenas no encontro entre homens e mulheres numa relação educativa, mas um encontro de experiências também no contexto da pesquisa. Uma relação dialógica - da qual nos fala Geertz (1989) - que ocorre num contexto de pesquisa antropológica, enquanto teoria e método e que ocorre numa educação popular, enquanto teoria e prática, enquanto ação e reflexão.

A pretensão com esta divisão dos capítulos é buscar sempre retomar idéias dos capítulos anteriores, acrescentando novas idéias, novas interlocuções e novos interlocutores, no sentido de ir reforçando a trança entre a educação, a cultura e o popular sem, no entanto, terminá-la.



I-VALE DO JEQUITINHONHA: UM SERTÃO E SUAS RAÍZES¹⁷

"Conta, conta, cantador
Conta a história que eu pedi
Dizem que o jequi tem onha
Conta as onhas do jequi"
(Gonzaga Medeiros)¹⁸

O Vale do Jequitinhonha situa-se no nordeste do estado de Minas Gerais. São 80 (oitenta) municípios espalhados numa área de 85.467,10 km², o que equivale a 14,5% do Estado.¹⁹ O Vale dividi-se em três regiões: Alto Jequitinhonha (região de Diamantina, próxima à nascente do rio), Médio (região de Araçuaí) e Baixo Jequitinhonha (região de Almenara, próximo à foz, no sul da Bahia). O Alto e o Médio Jequitinhonha situam-se na porção ocidental da BR 116 e o Baixo Jequitinhonha, na porção oriental. É importante salientar que essa é uma região de baixa precipitação pluviométrica, o que lhe acarreta longos períodos de seca.

A sua vegetação é bem diversificada e caracteriza, de forma marcante, as suas divisões regionais. Na porção ocidental, por exemplo, na região próxima à Serra do Espinhaço (local onde nasce o Rio Jequitinhonha), as terras são mais altas, havendo predominância das chapadas cuja vegetação natural é o cerrado. As chapadas são entrecortadas por córregos, ribeirões e pequenos rios, que numa porção mais baixa acabam formando as grotas.

Na porção oriental, as terras são mais baixas e os índices de temperatura são mais elevados devido à diminuição da altitude. Nessa porção, predomina a vegetação do tipo savana e, ocupando quase que totalmente o lugar da extinta Mata Atlântica, encontra-se uma extensa plantação de capim colômbio que serve para alimentar as fazendas de gado, principal atividade econômica nesta faixa do Vale (SOUZA, 1997).

¹⁷ A foto da página anterior corresponde à estrada que corta o Córrego da Velha, comunidade rural da cidade de Araçuaí. Ao lado esquerdo, está a Casinha de Cultura do Córrego da Velha do Meio.

¹⁸ Gonzaga Medeiros é um poeta e compositor do Vale do Jequitinhonha.

¹⁹ Dados da Codevale (Comissão de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha) de abril de 1997, apontam um total de 85 municípios e uma área de extensão de 90.441 km². No entanto, o total de 80 municípios e área de 85.467,10 km² (segundo dados do Instituto de Geociências Aplicadas (IGA) - SOUZA, 1997) têm se confirmado como dados mais precisos sobre essa região. É possível encontrar dados da Codevale de 1996 que apontem, ainda, 52, 56 e até 80 municípios no Vale do Jequitinhonha, ocupando uma área de 85.027 km².

Além de uma vegetação de transição entre o cerrado e a caatinga, o Vale apresenta, ainda, uma vegetação ciliar que cresce às margens de seus rios. No entanto, é preciso ressaltar que a mata ciliar, das margens do rio Jequitinhonha, já foi em grande parte destruída, o que vem acarretando sérios problemas ambientais para a região, dentre eles o assoreamento do rio.

Na época de intensa navegação no rio Jequitinhonha, a cultura de vazantes era muito praticada. Era até comum dizerem que uma das “leis” dos canoeiros era a de se apropriarem dos produtos plantados nas vazantes que estivessem ao alcance do remo. Mas, conforme o relato de seu Odilo Paulo, antigo canoeiro da cidade de Jequitinhonha: “*É nada, era chumbera*”, como uma forma de dizer que esta prática não agradava muito aos fazendeiros nem aos donos das vazantes, que muitas vezes os recebiam à bala (chumbera).

O movimento das canoas - e também das tropas - foi responsável pelo desenvolvimento de muitas cidades e povoados da região. A cidade de Araçuaí²⁰, localizada no Médio Jequitinhonha, é um exemplo desse fato, já que o intenso movimento de canoas transformou a cidade num importante entreposto comercial, em toda essa região, estabelecendo ligação com várias cidades do Vale do Jequitinhonha e com algumas cidades do sul da Bahia²¹. A esse respeito, João Valdir de Souza transcreve a seguinte citação, de uma obra não referida:

A cidade de Araçuaí, fundada entre 1830-1840, a partir de um arraial estabelecido, tempos antes na fazenda da Boa Vista da Barra do Calhau, ‘ponto de arribada das canoas que subiam o Jequitinhonha’, tornou-se, a partir de meados do século, importante entreposto comercial. De todos os povoados e distritos vizinhos, num raio de 50 léguas, convergiam para ali as tropas que transportavam as mercadorias a serem distribuídas em todo o norte de Minas e escoavam a produção que dele descia o rio (1997, p.104).

Alguns textos literários também fazem referência à importância econômica da cidade de Araçuaí (conhecida antigamente por Calhau), deixando, ainda, indícios de que a navegação no rio Jequitinhonha já atravessara períodos de igual prestígio: “Dizia-se

²⁰ Existem duas versões para a origem do nome Araçuaí. Numa delas, este nome é atribuído aos paulistas que tinham encontrado nele grande quantidade de ouro e que teriam exclamado: “Ouro só aí!” e que desta frase fez-se “Araçuaí”. A segunda versão deriva o nome do tupi, de “raçu”, ave (provavelmente arara vermelha) e “hy”, rio. Rio das Araras Vermelhas – alguns, também, dizem Araras Grandes - seria, portanto, o nome do rio e do município. Esses dados foram obtidos na Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Minas Gerais, vol. XXIV do Arquivo Público de Belo Horizonte/MG.

²¹ As mercadorias transportadas pelos canoeiros eram, geralmente, sal, rapadura, querosene, cimento, sabão.

que o Calhau entrava numa nova era de navegação igual à daqueles belos tempos, em que o rio Jequitinhonha, povoado de canoas, indo e vindo, levando os produtos da terra e trazendo o que faltava à região, lembrava imenso carreiro de formiga” (BARRETO, 1946, pp. 12-13).



Canoeiros comemoram o centenário de fundação da cidade de Araçuaí, em setembro de 1971. Essa foto foi doada pelo canoeiro Mané Preto.

No entanto, com a abertura das estradas de rodagem, de outros canais de escoamento de mercadorias e produtos, e de outras vias de comunicação e de transporte na região, o comércio de Araçuaí, e do Vale como um todo, tendeu a declinar, amargando mais um longo período de estagnação de sua economia. Segundo Souza,

Araçuaí, por volta de 1885, atinge o auge nesse movimento de expansão, recebendo mercadorias da Bahia e mesmo do Rio de Janeiro. Declina, então, pois abriam-se outras vias de comunicação e transporte pelos vales dos rios Mucuri e Doce, solapando-lhe a primazia de entreposto comercial. Ao final do século a navegação pelo Jequitinhonha declina a olhos vistos (op.cit, p.111).

Há indícios de que a ocupação e a exploração do Médio Jequitinhonha tenha se dado a partir da expedição de Navarro no século XVI, no entanto, o registro da história

do Vale do Jequitinhonha sofreu algumas interrupções e apresenta várias lacunas, o que nos impede de fazer tal afirmação.

Essas lacunas estão presentes, também, na história de navegação do rio Jequitinhonha. Diferentemente do rio São Francisco, cuja história da navegação desponta desde os tempos da colonização, quando o grande alvo de cobiça internacional era o pau-brasil, a navegação no rio Jequitinhonha deixa dúvidas quanto à época mais precisa em que este fato ocorreu.

Típico rio de montanhas, ele nasce na Serra do Espinhaço, em Pedra Redonda, município de Serro. Corta o nordeste de Minas percorrendo 1.086 km – 888 km em Minas e 198 km na Bahia – ou 181 léguas, das quais 103 navegáveis, até encontrar o mar, na cidade de Belmonte, no sul da Bahia.

No final do século XVI, o rio Jequitinhonha já havia sido descoberto por aventureiros instigados pelas notícias da existência de metais e pedras preciosas no sertão mineiro, especialmente prata e esmeraldas. Iam em busca do “Sol da Terra”, que acreditavam poder encontrar às margens do rio.

No entanto, com a descoberta de minas de ouro em Vila Rica (Ouro Preto), no século XVII, esse rio foi abandonado e ficou esquecido até que, no final do mesmo século e início do século XVIII, descobriram ouro em Hivituriú (denominação indígena de montanhas frias), atual cidade de Serro. Quando, alguns anos mais tarde, descobriram diamantes no Arraial do Tijuco, atual cidade de Diamantina, consolidou-se, então, a exploração do rio Jequitinhonha e do rio Araçuaí, seu principal afluente. Mas, mesmo assim, demorou muitos anos para que se conhecesse o rio Jequitinhonha em todo o seu curso.

O nome Jequitinhonha deriva de uma prática dos índios Botocudos de deixarem à noite, no rio, uma armadilha pronta para pegar peixe, certificando-se, no dia seguinte, de que no “jequi tinha onha” (jequi: armadilha de pesca feita de bambu; e onha: peixe). O rio também é conhecido como Rio Grande e, já no estado da Bahia também é conhecido por Rio Grande de Belmonte²².

²² O naturalista francês Auguste de Saint-Hilaire, que viajou pelo Brasil de 1816 a 1822, relata esse fato em seu livro: O rio, de que se trata, não toma o nome de Rio Grande depois de receber as águas do Araçuaí, e não tem tão pouco, essa denominação em São Miguel [atual cidade de Jequitinhonha], como se escreveu na Alemanha. É mais abaixo que se começa a chamá-lo Rio Grande de Belmonte. O que prova quanto, nessas regiões desertas, é difícil saber exatamente a verdade, a menos que não nos transportemos pessoalmente aos lugares, é que o Sr. Eschwege, a quem tanto deve a geografia de Minas, considera como sinônimos os nomes de Rio Grande e Jequitinhonha (SAINT-HILAIRE, 1975, nota 352 - p.249).

Difícilmente encontra-se uma história contínua do Vale, existem longos períodos sem registro, períodos de silêncio que impedem que se tenha uma visão mais ampla do processo de ocupação e de desenvolvimento da região.

Justamente, por esses períodos de silêncio e estagnação, é que o Vale do Jequitinhonha foi considerado, pelas repartições estaduais, “área de pobreza absoluta e estagnação secular”, tornando-se, assim, para o poder público, “uma ferida de subdesenvolvimento em Minas Gerais” (MOURA, 1988, p.1). Outros problemas seguiram-se a este, agravando a situação de seus moradores e o quadro de empobrecimento que atinge a região.

1.1 - Um Vale de Contrastes

Na década de 60, o Vale do Jequitinhonha passou a acompanhar a expulsão do agregado do interior da fazenda e a invasão de terras camponesas por falsos fazendeiros (MOURA, 1988). Nos anos 70, foi a vez das empresas reflorestadoras expropriarem os pequenos produtores de suas terras.

Baseadas num programa de reflorestamento do Governo Federal, essas empresas tinham como objetivo principal o abastecimento de indústrias siderúrgicas e de papel e celulose. Nessa época, grande parte do cerrado foi substituído pela monocultura do eucalipto o que, de certa forma, rompeu com o sistema “grotachapada”, restringindo os camponeses às áreas de grotas (terras baixas), “as quais, sozinhas, não tinham condições de suprir as necessidades básicas das famílias” que viviam nessa área (SOUZA, 1997; RIOS-NETO e VIEIRA, 1989).

Isso acontece porque a relação entre grotachapada permite duas formas de apropriação da terra: uma que se caracteriza pela apropriação *privada* das terras baixas (veredas e grotas), e a outra, pela apropriação *comum* das terras altas (as chapadas). Segundo Eduardo Rios-Neto e Paula Vieira, é nisto que consiste o complexo “grotachapada”, onde a chapada passa a funcionar como complemento à lavoura de subsistência, oferecendo produtos como a madeira, ervas, frutos e pastagens (1989, pp. 2-3), além de favorecer o reabastecimento dos lençóis freáticos da região que, a partir do plantio do eucalipto, ficou seriamente comprometido.

Ainda incentivada pelo Estado, iniciou-se também, nesta época, a produção de café na região. No entanto, esta se deu sob bases capitalistas o que, segundo Silva, “desarticula os arranjos tradicionais entre pequenos produtores e fazendeiros” (SILVA, 1988 *apud* RIOS-NETO e VIEIRA, 1989, p. 4).

Percebe-se, então, que a partir de discursos de “progresso” e de “modernização”, o Vale do Jequitinhonha foi sendo alvo de políticas de desenvolvimento cujo interesse principal era, estritamente, financeiro e de benefício transitório. Certamente, um grande contingente de pessoas foi mobilizado para trabalhar no plantio de eucalipto e na lavoura de café, permanecendo, dessa forma, em sua terra sem a necessidade de migrar para o trabalho sazonal em lavouras no interior do estado de São Paulo. No entanto, uma série de problemas sócio-ambientais foram desencadeados e agravados depois da implantação desses “programas de desenvolvimento”.

É interessante perceber como esses fatores de “modernização do Vale” (reflorestamento, cafeicultura e fazendas de gado) foram contribuindo para o processo migratório da região e vêm, de certa forma, questionar as causas da pobreza do Vale do Jequitinhonha. Antes, porém, de prosseguir, é importante assinalar que tem havido algumas modificações no processo migratório e que não atingem, somente, essa região.

Segundo a socióloga Maria Aparecida Moraes Silva (2007), a partir do final da década de 1990, quando começa a se solidificar cada vez mais a ideologia do agronegócio no Brasil - que tem sido um dos símbolos do desenvolvimento econômico do país - começa a haver, também, uma mudança na **cartografia migratória** brasileira.

Se, antes, a maioria dos migrantes temporários, que trabalhava nas usinas de cana-de-açúcar e álcool no interior do estado de São Paulo, vinha dos estados de Minas Gerais e Bahia, atualmente, eles também são provenientes do Maranhão e do Piauí. Segundo a autora, uma das explicações para essa mudança deve-se

a uma enorme intensificação do ritmo do trabalho nos canaviais, traduzida em termos da média de cana cortada, em torno de 12 toneladas diárias. Este fato está diretamente relacionado à capacidade física, portanto, à idade, na medida em que acima de trinta anos de idade, os trabalhadores já encontram mais dificuldades para serem empregados. Desta sorte, a vinda destes outros migrantes cumpre a função de repor, por meio do fornecimento de maior força de trabalho, o consumo exigido pelos capitais cuja composição orgânica é maior. Outra explicação se reporta ao processo histórico de expropriação do campesinato desta região, responsável pela produção destes migrantes” (*idem*, p.2).

Por outro lado, é importante registrar que essa exigência por maior produtividade tem levado esses trabalhadores a esforços extremos, o que acaba, muitas vezes, tirando-lhes a vida²³. Tanto que uma das grandes discussões, neste momento, que envolve promotoria pública, usineiros e representantes sindicais, refere-se, justamente, à imposição dessa alta produtividade, vista como uma das grandes responsáveis pelas mortes dos trabalhadores. No entanto, há uma resistência por parte dos usineiros e também dos sindicalistas em modificar essas condições de trabalho, alegando que os próprios trabalhadores não aceitariam tais mudanças.

Tal medida não é aceita nem pelos usineiros, que alegam que seriam lesados e nem pelos representantes sindicais, cujas afirmações são as de que os trabalhadores não aceitariam trabalhar na diária (pagos por dia), porque o piso salarial é baixo, aquém de suas reais necessidades de reprodução da força de trabalho e do sustento de suas famílias. Segundo uma sindicalista, os trabalhadores não aceitam diminuir o ritmo de trabalho porque não conseguiriam cortar cana devagar, pois correriam riscos de ser acidentados! Enquanto esta barbárie ocorre no mundo do trabalho, o mundo do mercado internacional coloca este mesmo país no patamar do sucesso absoluto do *agribusiness*. Este é o paradoxo dos dois mundos da sociedade contemporânea. O trabalho que produz esta enorme riqueza é o mesmo que mutila e pode matar os “Severinos”, ou seja, os migrantes do nordeste, que deixam suas terras em busca da sobrevivência individual e familiar (SILVA, M., 2006, pp. 34-35).

Em 2006, a Pastoral do Migrante da cidade de Araçuaí organizou um seminário sobre Migração, voltado, especialmente, à questão da Juventude, visto que a maior parte dos trabalhadores rurais, que têm migrado para estados de São Paulo e Rio de Janeiro, são jovens que levam consigo o desejo de ajudar a família, mas também de adquirir bens de consumo, como aparelhos de som, armas e motos²⁴.

Um dos objetivos desse seminário foi o de discutir direitos humanos e de orientar, a esses trabalhadores, sobre como proceder, legalmente, para reivindicar melhores condições de trabalho e moradia nas usinas e de como denunciar os maus-

²³ De acordo com Francisco Alves, professor do departamento de engenharia de produção da UFSCar, baseado em dados da Pastoral do Migrante: “entre as safras 2004/2005 e 2005/2006 morreram 10 cortadores de cana na Região Canavieira de São Paulo. Eram trabalhadores jovens, com idades variando entre 24 e 50 anos; todos eram migrantes, que tinham vindo de outras regiões do país (Norte de Minas, Bahia, Maranhão, Piauí) para o corte de cana. A causa mortis em seus atestados de óbitos são vagas a respeito do que ocasionou verdadeiramente as mortes, os atestados dizem apenas que morreram por parada cardíaca”. Esta citação está presente num texto enviado pela internet, em 23/06/2006, cujo título é: “Por que morrem os cortadores de cana?”.

²⁴ Segundo informações da professora Neusa Gusmão, atualmente, os jovens estão saindo, estão migrando, do Vale do Jequitinhonha diretamente para países europeus, como Portugal e Espanha, sem ter passado por uma migração interna e sem ter tido a experiência de viver em cidades de médio e grande porte. Esse é um impacto social que ainda está sendo estudado.

tratos e o trabalho escravo ao qual estão, muitas vezes, submetidos. Além disso, esse seminário serviu, também, para pensar em políticas públicas de geração de renda como uma forma de possibilitar a permanência desses trabalhadores em suas terras.

Segundo Maria Moraes Silva, as políticas atuais de incentivo ao agronegócio têm desconsiderado, e até mascarado, elementos ideológicos “embutidos nas relações de trabalho nessa agricultura” (*idem*, p.4). Dessa forma, tem havido, cada vez mais, a necessidade de promover encontros e discussões que possam orientar os procedimentos desses trabalhadores que, no momento, não têm condições de buscar e de encontrar outras alternativas de trabalho e renda²⁵.

Situações como essa, fazem-nos retomar a análise de Margarida Maria Moura (1988) e questionar as causas da pobreza presentes nessa região. Segundo a autora, é preciso distinguir a “pobreza ideológica” da terra de sua pobreza concreta, já que “a pobreza ideológica da terra é representação transversal à sociedade agrária e às políticas estatais que perpetuam a idéia de que solos pouco produtivos, agredidos ora por secas ora por enchentes, explicam a dependência do lavrador face aos fazendeiros e de sua disponibilidade generosa” (MOURA, op.cit, p.5).

Para a autora, a dupla expropriação do pequeno lavrador em relação ao campo, ora pelos fazendeiros, ora pelas empresas florestais, explica em parte a situação atual pela qual atravessa o Vale do Jequitinhonha, não que ela seja totalmente responsável por esta condição, mas sua parcela de responsabilidade é significativa e relevante, e continua a impulsionar o processo migratório dessa região.

Moura completa dizendo que a pobreza do Vale “é fruto de transformações que ocorrem, especialmente, na esfera das relações de produção, além da violência simbólica, material e física que caracteriza seu cotidiano” (*idem*, p.3). Dessa maneira, é possível pensar num processo de empobrecimento dessa região, o que, de certa forma, desencadeou a formação de uma identidade regional - a região do Vale do Jequitinhonha - “construída sob o signo da carência, do abandono e do subdesenvolvimento persistente” (Ribeiro, R., 1993, p.91)²⁶.

²⁵ De acordo com Maria Moraes Silva, e segundo estimativas da Pastoral do Migrante, “mais de 200 mil trabalhadores no período da safra da cana, laranja e café no estado de S. Paulo, são migrantes. Pelo fato de serem temporários, muitas vezes, não são computados pelas estatísticas dos órgãos oficiais. Este fato denota a invisibilidade desta mão-de-obra, agravada pelas relações de trabalho baseadas na terceirização” (2006, p.4).

²⁶ Em 1964, com a criação da CODEVALE – Comissão de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha -, apresentada como emenda à Constituição pelo deputado Murilo Badaró, o Vale passa a virar notícia. A partir de então, vai sendo gestada uma nova identidade regional. Conforme nos relata Ricardo Ribeiro (1993), o Vale do Jequitinhonha, enquanto região, “é uma construção recente que concorre com outras

Fato que também se estende às imagens e aos discursos produzidos sobre o sertão e a figura do sertanejo, marcados, geralmente, pela idéia da escassez, da rusticidade, da decadência, da aridez, do atraso, do inóspito, “um sertão feito de ausências e carências” (LIMA, 2006, p. 3). Mas existem outras leituras possíveis sobre o sertão e sobre a pobreza.

1.2 - Outros olhares sobre o Sertão

Uma outra possibilidade de olhar para o sertão do Vale do Jequitinhonha é através da cultura popular. Nessa região, especialmente, ela tem sido um contraponto às “ausências e carências” ali presentes. A cultura popular, em muitas situações e em muitos momentos²⁷, aparece como cerne de uma outra identidade, cerne de relações e articulações políticas e de muitos processos de produção e socialização de conhecimentos, fazendo-se presente tanto nas práticas sociais, nas trocas solidárias e afetivas da vida cotidiana quanto na esfera política e econômica. Além disso, converte-se numa fonte de vida nas regiões sertanejas, como bem retratam as palavras de Nancy Unger (2001, p.17):

Contudo, um dos atributos do mundo da cultura popular é o de ser um mundo no qual pulsa, em meio a um sofrimento incomensurável, uma grande vitalidade. São formas de sociabilidade, modos de se relacionar com a natureza, experiências do sagrado, que dão testemunho de uma força de criatividade que se realizou e se realiza no desenvolvimento daqueles povos, tanto em meio a conjunturas sociais e políticas determinadas quanto no modo de interagirem com a terra onde habitam e o vigor da natureza naquele lugar.

As diversas manifestações culturais, que traduzem “formas de sociabilidade, modos de se relacionar com a natureza e experiências do sagrado,” como diz Unger, e que se expressam, muitas vezes, através do cancioneiro popular, do artesanato (especialmente, a cerâmica e a tecelagem), dos *causos* contados nas portas das casas, das benzedeiras e suas rezas, dos curandeiros e suas ervas, das festas religiosas, das

ainda presentes no imaginário social”. Para ele, essa “nova identidade” - região do Vale do Jequitinhonha -, “que tenta substituir outras identidades, é construída sobre a imagem das carências sócio-econômicas do ‘Vale da Miséria’, que fundamentam as sucessivas propostas de desenvolvimento regional que permitiriam o surgimento do Vale da Esperança” (p.91).

²⁷ O próprio Festival é um dos grandes momentos em que a cultura popular marca a identidade do Vale do Jequitinhonha. Esse encontro, além de congregar várias pessoas em torno das manifestações, dos saberes e práticas da cultura do Vale, tem o propósito de aliá-los e de transformá-los em ações políticas.

brincadeiras de meninas e meninos nos quintais, nas ruas e nos rios, trazem novos elementos, novas lentes de observação e novos textos para a leitura do Vale do Jequitinhonha.

Essas manifestações que, segundo a autora, “dão testemunho de uma força de criatividade” dos povos sertanejos, costumam entremear o cotidiano das pessoas que vivem nesse lugar, e vão, inclusive, dando novos significados às condições e situações de pobreza pois, como bem aponta Victor Valla, “a pobreza é um fato e um sentimento de múltiplos sentidos” (2005, p.13). Segundo a colocação desse autor, de modo geral, o termo pobreza “indica privação relativamente ao que se considera o modo de vida predominante numa dada sociedade. Isto quer dizer que a pobreza deve ser apreciada histórica e geograficamente” (*idem*, p.13).

Além disso, a pobreza deve ser apreciada e analisada, também, com base nos sujeitos sociais e nas relações que estes estabelecem, sejam elas de produção ou de convivência. Isso porque são essas relações e esses sujeitos que vão apontando diferentes formas de compreender, enfrentar, responder ou se adaptar a essas privações. No entanto, essa análise só será possível através de uma relação de diálogo com esses sujeitos, pois é o diálogo que vai permitir identificar quais são as interpretações, os critérios, os significados que esses “sujeitos da transformação” atribuem às suas condições de vida.

O diálogo com os sujeitos da transformação constitui um objetivo raramente assumido nos estudos recentes da pobreza. Esses estudos, em geral apoiados exclusivamente em técnicas quantitativas de pesquisa, tendem a afastar-se da análise histórica das relações sociais de produção e, também da reflexão de contextos sociais onde tornam-se nítidas as singularidades da sociedade brasileira. A inversão dessa tendência exige domínio da análise histórica e o enfrentamento de abordagens que, ao homogeneizarem ou segmentarem a pobreza, não correspondem ao conhecimento necessário aos sujeitos das lutas sociais do presente (RIBEIRO, A., 2005, p.16).

Céline Komadina (2005), ao analisar os conceitos de pobreza a partir da visão de uma comunidade rural boliviana, apresenta uma perspectiva semelhante a de Ribeiro. Ela acredita que existam diferentes percepções ao redor da pobreza: umas que se referem à maneira como as próprias pessoas e comunidades pensam, vivem e dizem sobre ela (percepção êmica); outras, à maneira como ela é vista, entendida e anunciada por quem a vê de fora (percepção ética).

Segundo esta autora, a maioria dos estudos sobre a pobreza costuma basear-se em aspectos materiais e em padrões de consumo que acabam se transformando, inclusive, “em parâmetros de medição das carências” (*idem*, p.376), desconsiderando, assim, os aspectos subjetivos, simbólicos, históricos, geográficos e o próprio sistema de necessidades das pessoas e de suas comunidades. Em suas palavras:

Sin embargo, no todos los grupos aspiran al mismo modelo de consumo, y si uno no accede a las ofertas del mercado – aunque ello no sea una prioridad para uno – entonces es tachado de pobre sin que se tome en cuenta su próprio sistema de necesidades. Así, las representaciones que elabora la gente sobre la pobreza incluyen tanto aspectos materiales como una dimensión simbólica sujeta a las normas, costumbres o valores interiorizados que varían en función a una época dada, a um contexto especial, a uma sociedade particular y un entorno geográfico (KOMADINA, 2005, pp. 376-377).

Dessa forma, é preciso considerar, além dos aspectos materiais, a dimensão simbólica da pobreza, que está sujeita à normas, costumes, valores, necessidades que variam, e se transformam, histórica e geograficamente e, assim, vão demarcando diferentes representações sobre essa situação.

Em minhas primeiras idas ao Vale do Jequitinhonha, no ano de 1996, tive a oportunidade de ouvir de algumas pessoas o que os olhares e os discursos sobre essa região significavam para elas. Transcrevo, agora, uma dessas falas:

Essa forma de dizer “Vale da Miséria”, como eles falam, com a boca cheia, cheia de vontade de dizer “Vale da Miséria” ou o “Povo Miserável”, eu não gosto não. Porque é verdade que a gente encontra aqui é pessoas esforçadas, pessoas que apesar do sustento mínimo que tem, tem casa, né. Você pode ver, eles têm terra pra plantar, força de vontade e coragem. Agora, o que nós temos aqui, é descaso político e isso é que torna miserável a situação, e não é o Vale que é miserável, o que é miserável é a política. Miseráveis são os políticos mineiros que já passaram por essas Minas Gerais e que não compreendem que a decadência existe, que a falta de água aqui é um dos grandes problemas sim e a falta de chuva também. É isso que gera a pobreza aqui, agora, se você for olhar de certo ponto, você vai ver que as terras daqui são ótimas para a produção. Se chover um dia, vale por dez aqui, porque é uma maravilha a chuva. Chuva aqui, como dizem, é uma benção. Simplesmente, falta de chuva não é miséria, falta de chuva é questão geográfica. (S., agente de saúde e morador da cidade de Berilo. Na época, com 25 anos).

A partir desse relato, é possível perceber algumas leituras que os moradores locais fazem dos discursos produzidos sobre o seu lugar e a sua condição de vida nesse

lugar. No caso aqui apresentado, percebe-se que há um discurso que reforça e acentua a condição de “miséria” do Vale do Jequitinhonha, da mesma forma, que há mecanismos e processos que mantêm essa condição porque, como observa o morador do Vale: “*falta de chuva não é miséria*”, “*é o descaso político que torna miserável a situação*”.

Apesar das especificidades em relação às situações vividas, não só no Vale do Jequitinhonha, como também em outras regiões do Brasil, existem situações similares nos demais países da América Latina.

Sonia Leguizamón (2005), ao falar sobre a produção da pobreza nos países latino-americanos, atenta para a complexidade deste fenômeno no qual “interactúan diferentes procesos económicos, sociales, políticos, culturales, étnicos, algunos de más larga data y otros más conjunturales” (p.21)²⁸. Atenta, ainda, para os discursos que vêm na diversidade e na mistura de ricas e variadas culturas e grupos étnicos, pautadas na tradição, as causas da *cultura da pobreza* cultivada nesses países.

Esses discursos, por sua vez, continuam a justificar as causas de seu empobrecimento, encobrendo, muitas vezes, os processos de colonização, exploração e subordinação que atingem, até hoje, a história dos países latino-americanos. Além das forças históricas estruturais que participam desse processo de produção da pobreza, a autora chama atenção para os atores ou “*perpetradores*” que a reproduzem e a mantêm, podendo ser estes, indivíduos, grupos ou instituições.

Essas questões levam-nos a pensar num processo de empobrecimento - e de reprodução e manutenção desse processo -, que questiona os discursos que revelam uma certa “naturalização” da pobreza, tanto em regiões semi-áridas ou periféricas de nosso país quanto nos demais países da América Latina. Por outro lado, é preciso estar ciente de que nessas localidades e nos seus espaços de vida, as pessoas vão criando e gerando diferentes respostas e alternativas para lidar com as situações e condições que envolvem seu cotidiano.

O caso da comunidade rural de Huarancani, na Bolívia, retratado por Komadina, reflete as palavras de Victor Valla (2005) em relação aos múltiplos significados da pobreza. Nesta comunidade, não é, apenas, a condição material que determina o lugar que uma pessoa ocupa na sociedade, mas a sua rede de relacionamentos. Em Huarancani, as pessoas que vivem sozinhas - principalmente, as viúvas, os órfãos,

²⁸ Trecho do livro: LEGUIZAMÓN, Sonia A (Org.). *Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe: estructuras, discursos y actores*. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

pessoas abandonadas ou solteiras - é que, geralmente, são consideradas as mais pobres. Além de perder a capacidade econômica, essas pessoas sofrem, ainda, a perda de o seu reconhecimento social - *status* - na comunidade.

Dessa forma, são os laços sociais - principalmente, de parentesco - que determinam o “lugar” e a condição social dessas pessoas. Por outro lado, são as redes de solidariedade e o sistema de reciprocidade, que se formam entre elas, que vai permitir que recriem um trabalho comunitário e, assim, fortaleçam esses laços sociais e melhorem as suas condições econômicas.

Apesar da especificidade desse caso, é possível perceber semelhanças em relação ao que ocorre no Vale do Jequitinhonha, onde estas mesmas redes, de solidariedade e reciprocidade, têm sido de fundamental importância para a reprodução dos grupos sociais e de suas comunidades.

Diante do que foi dito, até agora, é possível perceber que a pobreza material e a riqueza cultural são termos contrastantes (dentre outros que compõem este lugar) que caracterizam o Vale do Jequitinhonha e tornam-se presentes nos trabalhos, nos discursos, nas práticas cotidianas e nos projetos sociais desenvolvidos nesta região.

No entanto, ressaltar, de forma especial, estas duas questões e este contraste, é também uma maneira de empobrecer as múltiplas possibilidades e os múltiplos sentidos dos trabalhos, dos discursos, das práticas, dos projetos, do próprio Vale do Jequitinhonha e das pessoas que nele vivem. A reflexão de Valla traz uma outra perspectiva que ajuda a repensar esta questão.

Para muitos que se dedicam ao tema movimentos sociais e educação popular, há uma tendência, ou por formação acadêmica, ou por orientação política, de fazer uma leitura das falas e das ações das classes populares pela categoria carência. Se de um lado a pobreza e miséria se prestam a reforçar o uso da categoria, há intelectuais que pensam que tal leitura possa frequentemente empobrecer nossas análises. Chamam atenção para categoria “**intensidade**” que traz dentro de si a idéia da iniciativa, de lúdico, de autonomia (1998, pp. 197-198, grifo meu).

Olhar para o Vale através da *intensidade* com que as coisas são e acontecem é uma forma de ultrapassar essa dicotomia e ampliar os canais de análise, de percepção e, ao mesmo tempo, aproximar-se de tantas outras formas de se apropriar, de refletir, de estar e atuar no lugar onde se vive. Formas, essas, marcadas pelo “*lúdico*”, que pode ser traduzido pelo “caráter brincante” que se imprime às muitas práticas cotidianas das comunidades rurais. Marcadas, também, pela “*idéia da iniciativa e da autonomia*” -

assinaladas aqui por Valla - todavia não consolidadas no viver dessas comunidades, mas como partes, peças e objetivos importantes de um projeto maior, ainda em construção - de transformação desses espaços e modos de vida -, intermediado tanto por instituições quanto protagonizado pelos próprios moradores dessas comunidades. Mas, ainda, há outras maneiras de dizer o sertão.

1.3. Outras maneiras de dizer o sertão

A pesquisa, que desenvolvi no mestrado²⁹, buscava, de alguma forma, falar sobre o Vale do Jequitinhonha a partir de outros pressupostos que não os de suas ausências e carências. Essa pesquisa foi conduzida pelo olhar, pelas mãos, pelas narrativas e pela memória de alguns canoeiros do rio Jequitinhonha.

Nesse trabalho, o rio foi um dos elementos principais na condução das narrativas dos canoeiros - e na própria condução da escrita da dissertação. Tinha-se a impressão de que o fio da memória do canoeiro ia se desenrolando ao longo da narrativa num movimento similar ao da canoa deslizando no rio e, esse caminho refeito pela



canoa, refazia, também, o cenário presente durante o percurso.

²⁹ Referência já citada na Introdução

Dessa forma, ao reconstruir a sua história de vida, o canoeiro parecia reconstruir uma outra história do rio e uma outra história do Vale. Era como se entrelaçasse a sua história com a vida do rio (GUERRERO, 2000, p. 46). E foi através de sua história de vida e de seu processo de rememoração e de reconstrução do passado, que o canoeiro - e a pesquisa - trouxe elementos para questionar o discurso recorrente e oficial que acentua e privilegia a condição - e o estigma - de pobreza e miséria do Vale do Jequitinhonha.

Trouxe, ainda, a possibilidade de enxergar nos meandros do Vale outras formas de enfrentar, de responder e de resistir às condições tão adversas. A frase do canoeiro Odilo Paulo, da cidade de Jequitinhonha: “Canoa não é força, é Opinião” - que dá título à dissertação - e, mais precisamente, o termo *Opinião* reconfigura os estereótipos e os estigmas que têm marcado os discursos produzidos sobre o Vale do Jequitinhonha.

Além disso, ele resume não só o sentido e o significado que este ofício ocupou e ocupa na vida e na memória dos canoeiros, mas o sentido e o significado que o próprio sertão mineiro assume - e imprime - na vida das pessoas que vivem nesta região.

A opinião é algo que tem um sentido e um significado marcante, prático e preciso na vida do povo do Vale. Este termo possui, ao mesmo tempo, um significado específico e múltiplo, na medida em que congrega e se desdobra em outras forças, como a força moral e em outros valores, como: honra, orgulho, determinação, convicção, dignidade, perseverança e resistência. Assim, quando os homens e as mulheres do Vale falam em força, vontade, orgulho, vergonha, são os múltiplos sentidos da *opinião* que encontramos. (...) Vinculada a uma experiência coletiva, a *opinião* representa e expressa, concretamente, como estas pessoas vivenciam e compreendem as coisas de sua própria experiência (GUERRERO, *idem*, pp.41-2).

O rio Jequitinhonha, por ser empedrado e encachoeirado em grande parte do seu curso, não era considerado um rio propriamente navegável tornando-se, assim, um desafio constante para os canoeiros que dependiam de muita habilidade e *opinião* para atravessá-lo. No entanto, a opinião se faz presente em muitos contextos, não apenas na fala do canoeiro, mas nos versos cantados pelo sertanejo:

*Palmatória quebra dedo
Chicote deixa vergão
Cacetete quebra costela
Mas não quebra opinião*

*Cadê meu dedo, cadê minha mão
Cadê minha faca e meu facão
Cadê minha pistola e minha repetição
Cadê gente rica que tem boa ação
Cadê gente pobre que tem opinião
Mulher tá sentada fiando algodão³⁰*

A palavra opinião manifestada através da fala do canoeiro carrega uma gama de significados que a ultrapassa e, mesmo que se suprima a palavra e usem outras (como força, vontade, orgulho, coragem, determinação, vergonha), o seu sentido permanece e ela continua sendo comunicável e compreensível no e para o grupo. Isso porque revela uma atitude e uma postura diante da vida, além de ser uma linguagem comum e partilhada no “universo” sertanejo do Vale do Jequitinhonha mas, também, de outros sertões, como aquele traduzido nas palavras de Guimarães Rosa: “Sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar. Viver é muito perigoso” (1986, p.17). E nas palavras de Euclides da Cunha (2004, pp. 146-147):

O sertanejo é antes de tudo um forte. É o homem permanentemente fatigado... Entretanto, toda esta aparência de cansaço ilude. Nada é mais surpreendedor do que vê-la desaparecer de improviso... Basta o aparecimento de qualquer incidente exigindo-lhe o desencadear das energias adormidas. O homem transfigura-se... reponta, inesperadamente, o aspecto dominador de um titã acobreado e potente, num desdobramento surpreendente de força e agilidade extraordinárias.

Canoeiros que contam e que cantam o Vale, como tantos outros atores e sujeitos dessa região que, através dos versos e das cantigas dizem a sua palavra. A possibilidade de “dizer a palavra”, nesse contexto, é também uma possibilidade de cantá-la. Há uma “melodia educacional”³¹ que perpassa os muitos fazeres coletivos.

³⁰ Versos encontrados em cantigas de domínio público, algumas delas referentes a cantos de trabalho, como o das tecedeiras: “mulher tá sentada fiando algodão”. Esses versos, no entanto, podem inserir-se em diferentes cantigas e em diferentes situações e contextos. No caso do verso: “palmatória quebra dedo [...]”, este pode ser uma resposta ao poder dos coronéis - e também dos políticos - que, apesar de toda a sua “força”, não é capaz de quebrar e nem dobrar a “opinião” do sertanejo.

³¹ Este termo foi apresentado por Wladson Dalfovo durante uma reunião do grupo de pesquisa Pandorga: Educação Popular, Arte e Cidadania, no dia 04/03/2008, no Centro de Educação da UFSC.

Seja nas cantigas de roda, nas rodas de verso, nos batuques, nas danças do Vilão e do Nove³², nos cantos de trabalho de canoeiros, tropeiros, boiadeiros, tecedeiras, lavadeiras, a *cantoria* aponta, também, um novo caminho para conhecer o Vale do Jequitinhonha.

As cantigas de beira-mar³³, por exemplo, costumavam impor ritmo ao movimento das canoas, embalando, assim, as viagens dos canoeiros. Cantavam feitos de trabalho, as riquezas existentes nas terras do Jequitinhonha, a atividade comercial exercida ao longo do rio, os amores deixados nos portos, os perigos, a saudade. O canto anunciava a chegada, denunciava a partida e os acompanhava durante a travessia. Como neste beira-mar:

*Canoeiro, canoeiro
Quê que trouxe na canoa
Trouxe ouro, trouxe prata
Trouxe muita coisa boa.
Quem não me conhece chora
Miquelina ei
Que fará quem me quer bem,
Miquelina.*

*Sou negociante, sou principiante
Comprador de ouro e de diamante
Tanto eu compro ouro,
Como eu compro gado
Não te dou dinheiro
Que eu não tenho trocado³⁴*

³² O Batuque é um ritmo que veio da África. É cantado e dançado em qualquer época do ano durante as festas na roça e na cidade. As pessoas, em roda, batem palmas, sapateiam e gingham o corpo ao som dos tambores. Às vezes, começa com uma pessoa no meio que, enquanto dança, vai convidando outras pessoas para entrar na roda. Essas pessoas, por sua vez, vão chamando outras e assim sucessivamente, até que todos estejam dançando. O Vilão é uma dança de pares. Esses pares formam um túnel e vão passando por ele durante a cantoria. Câmara Cascudo (2002) cita o Vilão em seus registros. De acordo com seus escritos, “a dança ou baile de vilão (morador na vila, camponês) é citada em Portugal, como popular, desde o século XV”. Conhecida em Goiás, Minas Gerais e São Paulo, essa dança “consiste numa espécie de *moulinet* da quadrilha francesa, no qual os dançantes formam uma grande roda, ligados pelas extremidades de lenços. (pp. 726-7). Segundo alguns registros, baseados nos relatos de antigos moradores de algumas comunidades do Vale do Jequitinhonha, houve época em que o Vilão também era dançado com lenços. Já a dança do Nove é feita em nove fileiras, com quatro pessoas em cada uma delas. Essas fileiras vão trocando de lugar, ora ficando de frente ora de costas umas para as outras, conforme a repetição dos versos da música.

³³ O canto de trabalho dos canoeiros é conhecido como beira-mar.

³⁴ O nome deste beira-mar é *Canoeiro*. Foi recolhido e gravado pelo “Coral Trovadores do Vale” da cidade de Araçuaí. Informante: Filomena Maria de Jesus – Araçuaí.

Da mesma forma, os mutirões³⁵ organizados para fiar o algodão e produzir as peças no tear são acompanhados com a produção de canções que retratam “o cotidiano das fiandeiras, tecelãs e o universo social da própria comunidade: ‘fiano e cantano’” (MAIA, 2004, p.175). Presente na memória de algumas comunidades e no cotidiano de outras, a arte de tecer fios continua sendo a arte de tecer alianças, relações de confiança e de solidariedade, além de se configurar em momentos de partilha e de divertimento, como demonstra essa cantiga:

[verso fixo] *Margarida se eu bem soubesse
Que ocê era tecedeira
Eu mandava vim da Bahia
Pente fino e lançadeira*

[verso improvisado] *Da Bahia mandei vim
Duas tesouras de ouro
Uma prá cortar ciúme
Outra prá cortar namoro*

[verso fixo]
[verso improvisado] *Menina suspende a saia
Moda n'água não barrar
Que a renda custou dinheiro
Dinheiro custou ganhar*

[verso fixo]
[verso improvisado] *O dinheiro de São Paulo
É dinheiro excomungado
Foi dinheiro de São Paulo
Que levou meu namorado³⁶*

Nas colchas, nos tapetes, nas roupas tecidas pelas mãos das mulheres estão presentes as histórias contadas e as músicas cantadas durante seu urdume. Da mesma forma, os signos e os símbolos tecidos na peça, “mais do que padrões de desenhos, nos remetem a padrões culturais que se recriam e se manifestam no processo de produção de tecidos” e, também, no processo de produção de identidades, delimitando “os universos

³⁵ Os mutirões representam um das formas mais tradicionais de organização coletiva do trabalho, implica numa troca e num sistema de reciprocidade e solidariedade do meio rural brasileiro (MAIA, 2004).

³⁶ O nome dessa cantiga é Dança da Tecedeira. Ela foi gravada pelo Coral Trovadores do Vale. Informante: Luíza Teixeira Ramalho, da cidade de Araçuaí. O último verso refere-se aos que partem devido à migração e deixam um amor à sua espera.

definidores da feminilidade e da masculinidade” (BITTENCOURT, 1995, p.194). Definem, ainda, uma identidade sertaneja “que, entre o presente, as lembranças, as nostalgias e as pequenas alegrias, vai descrevendo o real nos lugares de vida e nos imaginários do sertão” (PAULA et al, 2006, p.7).

A pesquisa realizada por Luciana Bittencourt sobre a produção de tecelagem e narrativas orais, especialmente, canções, casos e charadas, na comunidade de Roça Grande, no município de Berilo, demonstra que essas práticas são vistas como elementos essenciais do cotidiano dessa comunidade, pois fornecem “os meios materiais e simbólicos de sua sobrevivência” (1995, p.192). Além disso, para a autora, “a análise da produção de tecidos e da tradição oral que a acompanha permite compreender como os grupos camponeses lidam com os novos desafios, redefinem conceitos culturais e improvisam novas possibilidades de significação” (*idem*, p.201).

A produção artesanal e a tradição oral são elementos que orientam o processo de mudança porque prevêm novas possibilidades de significação. **Os tecidos e as canções que acompanham sua produção são os universos onde o diálogo entre as improvisações individuais e a tradição coletiva é articulado.** Na tecelagem, esta relação entre tradição e improvisação pode ser percebida na forma como os tecidos são produzidos. Se, por um lado, a maneira de urdir e tecer segue um padrão próprio e imutável delimitado pelas dimensões do tear, por outro lado, as cores, os desenhos e a combinação de motivos e padrões variam segundo as improvisações individuais de cada tecelão. **Esta inter-relação entre tradição e manifestações individuais também está presente na forma como os versos são improvisados entre os refrões das canções nos mutirões de fiar e tecer**” (*ibidem*, p.199, grifos meus).

Ligando o passado e o presente no refrão que se repete e nos versos que se atualizam e se contextualizam, a *cantoria* compõe diálogos brincantes e guardadores da memória de um coletivo e evoca mais do que um passado distante, ela reafirma o sentido, o valor e o desejo de continuar sendo grupo e de viver de forma comunitária. Ela é, ainda, e muitas vezes, um chamado para o fazer coletivo e uma celebração deste fazer.

Ao mesmo tempo, permite que cada um exerça a sua individualidade - que *diga a sua palavra* em meio a um texto que é coletivo -, através dos versos improvisados que permeiam e, também, compõem esses diálogos. Além disso, o improviso dos versos, que acompanha as relações sociais e as realizações de trabalho, se reflete no improviso

de novas possibilidades de significação e ressignificação sócio-econômica e cultural das comunidades rurais do Vale do Jequitinhonha.

Presente, também, num sistema de reciprocidade³⁷, que parte do “princípio de que o trabalho que se dá hoje é recompensado pelo trabalho que se toma amanhã” (MAIA, op.cit, p.162), a *cantoria* embala, ainda, o “pós trabalho”, momento em que se celebra o trabalho realizado, o alimento compartilhado e os laços fortalecidos. Essa prática é percebida como

trabalho “em festa”, expresso no trabalho propriamente dito e, principalmente, no pós trabalho, momento em que são oferecidas comidas e bebidas pelo “tomador”. Sempre muito farta e variada, a refeição não tem apenas a dimensão de “matar a fome”, ela é carregada de significados que junta, reúne e reafirma os laços entre os parceiros no circuito de reciprocidade (*idem*, p.163).

No entanto, além das cantigas que dão ritmo ao trabalho, que congregam pessoas, que embalam a festa, que acompanham a reza, que celebram o alimento, há cantigas que, também, acompanham os momentos de dor, de tristeza, de ausências e retratam o sofrimento e as dificuldades de quem convive com a seca e com a pobreza. Cantigas como essa:

*Oh! Vida triste é a vida da pobreza
Oh! Vida alegre é a vida da riqueza
As horas certas tem a cama e tem a mesa
Eu quero dormir um sonho
no colo de uma princesa, ai, ai.*³⁸

As colocações feitas, até esse momento, levam-me a pensar que existem muitas maneiras de procurar responder às condições e situações de pobreza vividas em regiões como a do Vale do Jequitinhonha. As relações que as pessoas vão estabelecendo nos seus espaços de vida, acabam descrevendo as diferentes maneiras do próprio “viver, sobreviver e conviver” (PAULA et al, op. cit, p.4) das *gentes do lugar* que, através das vias e redes de reciprocidade e solidariedade, bem como da intensidade, da opinião e da composição de diferentes diálogos, muitos deles cantados, vão tecendo seu cotidiano

³⁷ O sistema de reciprocidade implica numa obrigação de “dar, receber e retribuir” que, segundo Marcel Mauss (1974), é o que fundamenta a própria existência do social. Esse sistema de troca não se restringe às relações de trabalho, nem às relações econômicas, mas envolve outros tipos de relações, principalmente, simbólicas, baseadas “na confiança, respeito, afinidade e solidariedade” (MAIA, op.cit, p.163).

³⁸ Esse canto foi gravado pelo Coral Trovadores do Vale, da cidade de Araçuaí, cuja informante foi Filomena Maria de Jesus.

procurando transformar os vazios do sertão em novas possibilidades e estratégias de bem viver.

Percebo isso tanto na literatura, nos textos teóricos, quanto nos versos cantados pelos sertanejos e no fazer cotidiano dessas pessoas que através de seus improvisos individuais e composições coletivas trazem outros significados para as representações da pobreza e outras maneiras de dizer como vivem suas vidas, como vivem o *seu* sertão e de como querem vivê-lo.

Percorrendo esses outros modos de dizer o sertão, posso afirmar que o Vale é um pouco dessa opinião misturada com a dureza da vida e com a dureza da terra, e que isso traz um modo muito particular de enfrentar a pobreza e de criar formas de ver e viver a própria existência, que também se mistura com a alegria, com a intensidade, com o imprevisto, com o lamento, com a seca, com a fé e a devoção e com a esperança.

1.4. Enraizando Travessias

Guimarães Rosa (1984) diz que “o sertão está em toda parte” e, ao mesmo tempo, “está dentro da gente”. Há quem diga, ainda, que o sertão é uma “vaga ficção geográfica que sempre foge à localização precisa. Pode-se entrar pelo sertão, que sempre haverá um sertão mais para o interior do país” (MACHADO FILHO, 1985, p.33).

Sendo assim, falar do sertão pode significar falar de um território³⁹ de passagem, de um lugar de movimento: dos afetos, dos conflitos, das partilhas, dos diálogos, das experiências, da saudade; mas também de um lugar de permanência, onde as raízes se fazem profundas, apesar das muitas travessias no e do sertão. Esse lugar, que ultrapassa limites geográficos, transforma-se, ainda, em sujeito: não se aprende apenas *no* sertão, mas *com* o sertão⁴⁰, com bem descreve Brandão (1998, p. 157):

³⁹ Refiro-me a território, baseada no conceito apresentado por Milton Santos (2006, p.96): “O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi”. Baseio-me, também, no conceito utilizado por Andréa Paula et al (op.cit, p.6): “[...] território enquanto espaço vivido pelas percepções que os indivíduos, nos grupos, em sociedades, têm dos lugares nos quais estabelecem relações singulares e fazem o processo de construção das representações de imagens do espaço geográfico”.

⁴⁰ Segundo Dione Moraes (2006), o termo sertão⁴⁰ ou certão já era utilizado em Portugal, provavelmente desde o século XII, para designar áreas distantes de Lisboa e para designar o outro, presente nas colônias portuguesas.. Era utilizado, também, para designar as regiões mais pobres do país, marcadas pela aridez,

O sertão, ele: cenário, útero, mundo, cosmo, tudo, lugar que vive a sua vida em nós, através de nós, mas também sem nós, se quiser, ele gera, cria e mata. Ele é a lição sem a precisão de ensino algum, dado que vida que se vive nele, perigosa, provisória e imprevisível, já é a lição que se aprende nem antes nem depois, como véspera ou como memória, mas no viver mesmo, em si, a cada passo, em cada página.

Além disso, o sertão traz uma outra perspectiva de espaço e uma outra perspectiva de tempo e estes, por sua vez, revelam um jeito peculiar e diferenciado de perceber e viver o mundo, a partir da experiência de viver esse, e nesse, lugar.

Nisso, o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo (SANTOS, 2006, p.114).

Diante das muitas errâncias que marcam a vida sertaneja, a existência de um lugar⁴¹ de pertencimento, e de um grupo de pertencimento, ainda que as referências e os vínculos sociais, culturais e espaciais estejam fragilizados pelas constantes travessias em busca de locais de trabalho, ainda assim, torna-se um componente importante para a população errante. Isso porque esses espaços vividos, e as transformações que neles, e através deles, ocorrem, vão demarcando algumas possibilidades de enraizamento, tão necessárias à condição humana.

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana e uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro (WEIL, 1979, p.317).

pelo atraso e pelo abandono (p.6). No Dicionário do Folclore Brasileiro, Câmara Cascudo descreve o sertão como sendo o interior: “melhor, e folcloricamente, é dizer interior mais ligado ao ciclo do gado e com a permanência de costumes e tradições antigas. O nome fixou-se no Nordeste e Norte, muito mais do que no Sul. O interior do Rio Grande do Sul não é sertão, mas poder-se-ia dizer que sertão era o interior de Goiás e de Mato Grosso, na fórmula portuguesa do século XVI. A origem do nome é ainda discutível, tendo surgido até a forma contraída de *desertão*” (2002, p.634). Para Sylvia Schiavo (2006), a palavra sertão era usada na África e também em Portugal, sem apresentar a conotação de deserto (aridez, secura, esterilidade) mas, sim, a de “interior”, de distante da costa. No entanto, existem outras definições que ampliam este conceito, acreditando que ele possa ser aplicado a qualquer região distanciada do centro.

⁴¹ Tomo como referência o conceito de lugar apresentado por Milton Santos, que o associa ao cotidiano compartilhado entre pessoas, firmas e instituições. Para ele, “no lugar (...), cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contigüidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade” (2002, p.322).

Dessa forma, existir num coletivo, e num lugar, viver o seu cotidiano e participar de sua construção, mesmo que à distância, é uma maneira de manter-se enraizado nessa terra e de enraizar os *tesouros* que continuam a fazer sentido e dar sentido para esse coletivo.

Nancy Unger (2001), ao narrar uma experiência de peregrinação pelo rio São Francisco⁴², realizada por monges franciscanos no período de um ano, procura retomar não só o caminho do rio mas, a morada, o “deixa-ser”⁴³ necessário a todo ser humano em busca de um novo enraizamento, visto que, para ela, vivemos um tempo de desertificação e de desenraizamento da própria natureza humana.

[...] o desenraizamento do homem contemporâneo, que se manifesta no plano de sua vivência como ser social, remete a uma condição mais essencial. Destituído de caráter simbólico, seu mundo não se constitui como alteridade nem permite o diálogo. Sob o comando da vontade de poder, da recusa do sagrado, da necessidade compulsiva de reduzir a natureza e os outros homens a condição de objetos de sua ganância, ele perde simultaneamente a noção de seu lugar no universo e o contato com potencialidades constitutivas de sua humanidade. Por isso, vive um desenraizamento de sua própria natureza humana (*idem*, p.55).

No sertão, apresentado pela autora, as relações e os laços sociais vão se fortalecendo, e se intensificando, em meio à desertificação das relações humanas que a modernidade vai cultivando gradativamente. Percebe-se, com isso, que a desertificação desse espaço vivido - o sertão - não se reflete e nem se converte na desertificação dessas relações. Nesse sentido, a metáfora da desertificação, apresentada por Unger, converte-se num paradoxo quando se pensa no sertão - seja do São Francisco ou do Jequitinhonha -, pois mesmo os vazios, a aridez e a pouca fertilidade dessas terras são capazes de fecundar as relações mais profundas entre homens, mulheres e todos os seres.

Segundo a autora, essas comunidades, constituídas por “populações deslocadas por barragens ou ainda por ribeirinhos ameaçados pela extinção dos recursos naturais dos quais tiram seu sustento e sobre os quais constroem simbolicamente os sentidos de sua existência” (*ibidem*, p.16), apresentam um conhecimento e uma percepção da

⁴² Essa peregrinação, que percorreu todo o curso do rio, desde a sua nascente, na serra da Canastra, em Minas Gerais, até a foz, em Penedo, no estado de Alagoas, visitou comunidades ribeirinhas e sertanejas próximas às margens do rio. Para saber mais, consultar: Unger, Nancy. *Da foz a nascente: o recado do rio*. Campinas: Unicamp, 2001.

⁴³ Alusão a Heidegger feita por Unger: “Para Heidegger, o risco com que hoje nos deparamos é a absolutização de uma única maneira de se relacionar com o real: o modo de pensar que calcula e objetifica o real, configurando o desenraizamento próprio do homem moderno. Como outra possibilidade para o homem, esse pensador evoca a idéia do morar enquanto um preservar e salvar, isto é, uma postura que “deixa-ser”, propiciando aos mortais a condição de um novo enraizamento”. (op.cit, p.15).

natureza e do lugar onde vivem baseados em valores e posturas muito diferenciadas do mundo moderno, visto como instrumental e reificador. Um conhecimento e uma percepção que acabam, inclusive, transformando-se num instrumento de “luta pela sobrevivência de um etos ecológico” (*ibid.*, p.16).

Sendo assim, o nosso desafio atual, segundo Unger, torna-se, então - em meio a uma crise de valores, representações, conceitos -, “saber decidir e discernir, saber realizar uma superação criadora deste momento que nos permita alcançar um novo patamar de pensamento, uma outra maneira de experienciar o mundo e nós mesmos” (*ibid.*, p.19).

Talvez esse desafio comece por experimentar o espaço vivido e, nesse processo, de viver esse e nesse espaço, ir transformando-o num lugar de afetividade, de solidariedade, de experiência, de diálogo, de pertencimento, de enraizamento de novos valores, novos sentidos e novas posturas diante do mundo moderno, pois “são os homens, as mulheres, as crianças, os cheiros, as histórias de vida que humanizam e individualizam os espaços, transformam as paisagens que transformam os lugares” (PAULA et al, op.cit, p.4).

Unger acredita, ainda, que, apesar das vicissitudes, da instrumentalização e do controle que marcaram o desenvolvimento da nossa civilização sempre houve aqueles que mantiveram outra visão do mundo, “aqueles que zelaram pelo cuidado e a reverência pelo sagrado, aqueles que mantiveram uma escuta poética da vida: aqueles dotados de sabedoria, independente de seu lugar social, e muitos, talvez na maioria das vezes, à margem das instituições e dos templos oficiais do saber” (op.cit, p. 29). Essa visão da autora dá-nos algumas pistas de como proceder diante dos desafios atuais.

Ao descrever uma celebração nas águas do São Francisco, uma missa realizada pelos peregrinos num ato de contrição em que pedem perdão ao rio pelas agressões cometidas pela mão humana, Unger reforça a importância dessa “reverência pelo sagrado”, que se transforma em resistência e, ao mesmo tempo, em denúncia, através de uma sabedoria silenciosa e poética que se nutre e se manifesta a partir de outros meios, e de outras linguagens, para lutar por mais vida no sertão - e em todos os lugares.

[...] o rio São Francisco e o povo beiradeiro são celebrados na fraternidade constitutiva que resulta do simples fato de serem, ambos, manifestações da vida – vida que se encontra ameaçada em sua expressão como rio e em sua expressão como povo. Mas, ainda que todos que ali estavam tivessem de conviver com a realidade de um rio poluído e agredido, aquela celebração significava um momento de

busca de revitalização. Nas flores que são jogadas no rio, ao final da missa, no rio que as recebe em seu curso, nas mãos dos seres humanos que as oferecem, no ritual da missa que celebra o ofertório, sentimos a procura de um outro modo de trabalhar aquele que não habitualmente chamado “político” ou “ecológico” (*idem*, p.62).

O rio São Francisco - bem como o rio Jequitinhonha - vive uma situação-limite⁴⁴, e o povo, tão atrelado à vida do rio, também compartilha desta situação. Ao descrever sua peregrinação no São Francisco, Unger alia o sagrado à vida cotidiana - e à luta política -, aos pequenos gestos que intencionam o que há de mais profundo para o povo: aquilo *que e como* o faz permanecer e resistir. Nisso, a alegria, também, se faz presente.

Nas preces, a expressão da experiência cotidiana deste povo. No momento do ofertório, apresentam as coisas simples que também fazem parte de seu cotidiano: um ramallete, uma rede, mas também um livreto que conta a história da própria comunidade e de sua resistência. (...). No caminho, o encontro com as pessoas: uma lavadeira carregando a trouxa, um senhor idoso com seu cajado, uma família viajando numa carroça; em cada rosto a expressão de um sentimento de reverência; em cada gesto de tirar o chapéu ou de fazer o sinal da cruz, a silenciosa devoção. **O sentimento do sagrado é a alegria do sertanejo, uma alegria diferente daquela à qual estamos acostumados** (*ibidem*, pp.64-65, grifo meu).

Uma alegria que se faz necessária diante das muitas fragilidades da vida cotidiana, nas suas múltiplas instâncias e nos seus muitos vazios, como nas palavras de Guimarães Rosa: “Todos do sertão, sabemos querer atalhos. Queremos o mágico. O pacto. As supremas supe-rações, a trans-vida. (...) aqui há estrelas indóceis; arco-íris indomáveis. A alegria dá na poeira e no barro. A alegria aqui é uma necessidade exata.”⁴⁵ (BRANDÃO, 1998, p.278). Uma necessidade que tem impulsionado muitas das ações do sertanejo e tem se convertido em seu instrumento de luta, de vida e de compreensão da sua realidade.

A alegria é o que sentimos quando percebemos o aumento de nossa realidade, isto é, de nossa força interna e capacidade para agir. Aumento

⁴⁴ Para Paulo Freire (1987, p.90), “as “situações limites” não podem ser tomadas como barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse”. Elas revelam-se como “dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de atos-limites – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva”.

⁴⁵ Essa passagem corresponde ao trecho de uma carta de Guimarães Rosa para Paulo Dantas, em 1957.

de pensamento e de ação, a alegria é caminho da autonomia individual e política. A tristeza é o que sentimos ao perceber a diminuição de nossa realidade, de nossa capacidade para agir, o aumento de nossa impotência e a perda da autonomia. A tristeza é o caminho da servidão individual e política, sendo suas formas mais costumeiras o ódio e o medo recíprocos (CHAUI, 1984, p. 56).

Nesse sentido, a alegria e a opinião parecem fundir seus significados e sua materialidade no “concreto”⁴⁶ da vida sertaneja que, ao contrário de remeter à rigidez de ações, reflete o dinamismo presente na caminhada realizada pelos seres humanos na vida que a eles se apresenta e que por eles é construída. Uma dinâmica que congrega sentimentos, ações, reconhecimentos, diálogos, encontros, desencontros, dissabores, contentamentos.

Para o sertanejo, viver neste entre-lugar, entre alegrias e tristezas, entre farturas e carências, entre errâncias e raízes é o que dá continuidade ao seu caminhar, sem esmorecer, num exercício de ir se fortalecendo *apesar das* suas fragilidades - e das fragilidades do lugar onde vive - e, mais do que isso, fortalecendo-se no coletivo, a partir das e nas relações de reciprocidade e de solidariedade.

Numa celebração similar à do rio São Francisco, a Romaria das Águas, ocorrida no ano de 1998 - no encontro das águas dos rios Araçuaí e Jequitinhonha -, no distrito de Itira, cidade de Araçuaí, trouxe elementos representativos do “sentido político da produção simbólica do povo” (CANCLINI, 1983, p.44). Nos discursos proferidos no altar, montado na praia do rio, apareceram elementos simbólicos e identitários da vida e do povo do Vale, de sua memória, de sua história e de seu destino⁴⁷.

Esses elementos, ou objetos de memória, como o *remo*, a *bateia*⁴⁸, o *cristal*, o *jequi*, o *arco* e a *flecha*, o *artesanato*, as *plantas medicinais* e alguns alimentos, como o *milho* e a *mandioca*, representavam, naquele momento, não apenas instrumentos e

⁴⁶ O termo concreto, utilizado aqui, apresenta o sentido e o significado, apresentado por Nancy Unger: “[...] *con-creto* provém de *con-crescere*: crescer com, crescer junto. Em sua acepção primeira, o concreto não é o cimentado, o fixo. Também não é o já dado. Concreto é o dinamismo mediante o qual os seres humanos realizam sua caminhada na vida: suas tristezas e alegrias, perdas e ganhos, caminhos e descaminhos. Como um *crescer junto*, a palavra “concreto” acena para a necessidade humana de estima e reconhecimento, de diálogo e encontro, de participação e reconhecimento” (op.cit, p.110).

⁴⁷ Penso em destino baseada nas palavras de Brandão à luz de Walter Benjamin: “... a comunicação entre os homens através das gerações e ao longo de uma “cadeia de destino geral”, talvez tenha o seu elo de sentido no que foi querido e imaginado, mas não foi realizado pelas gerações-testemunho, mais do que naquilo que elas nos deixaram como o seu legado” (1998, p.32). Dessa forma, o destino corresponderia a algo que foi desejado no passado mas não realizado no seu tempo, algo que está por se realizar ou pode ser realizado no tempo presente.

⁴⁸ Instrumento usado no garimpo. Um tipo de gamela ou vasilha de madeira, usada para lavar a areia e separar as pedras preciosas.

frutos do trabalho da mulher e do homem do Vale mas, também, a vida, as práticas, fatos e personagens marcantes existentes na memória coletiva desse grupo. As memórias guardadas e, ao mesmo tempo, expostas através desses elementos e objetos, quando apresentadas no altar montado na praia, converteram-se em “palavra denúncia” da situação-limite do rio e do povo ribeirinho.

No altar das reminiscências, os objetos firmam compromisso entre o passado, o presente e o futuro. Ao mesmo tempo em que recordam coisas e fatos, compreendem um desejo de continuidade e de vigência do sentido que esses objetos possuem e possuíram no passado. Eles remetem a um tempo de fartura, de desenvolvimento, de vínculo entre o homem e a natureza, de vida no Vale, vida no Rio e vida no Sertão. Eles apontam para o desejo e para a construção de um futuro diferente, direcionando a luta no e pelo presente (GUERRERO, op.cit, p.33-34).

A peregrinação e a romaria, aqui apresentadas, trazem como linguagem o sagrado e a ritualização e partem de aspectos mais simbólicos do cotidiano da vida sertaneja para, a partir daí, propor ou possibilitar um repensar político que, através da “celebração, da reflexão e do comum aprendido” (UNGER, op.cit, p.107), vai congregando pessoas em torno de um objetivo comum, de uma prática participativa e de muitas possibilidades de troca.

Dessa forma, as peregrinações e as romarias, além do caráter sagrado e político da celebração, apresentam, ainda, um caráter aglutinador, enquanto um “ajuntamento” de pessoas, que traz consigo a força do encontro e do que pode surgir a partir dele. As palavras de Pierre Sanchis (1983) ilustram bem o que isso significa:

O essencial é que toda romaria constitui um ajuntamento, um encontro e um momento de vida em comum: quer troca recorrente de visitas, quer multiconvergência, expressão de uma unidade regional, quer junto à fronteira, de norte a sul, abolição de barreiras políticas e símbolo fugaz de fraternização. Estes “reencontros”, por vezes institucionalizados, são ocasião de toda a espécie de trocas culturais, comerciais, agonísticas (p.40).



Imagens da Romaria das Águas. Romeiros atravessando o rio Jequitinhonha para participar da Missa na outra margem do rio. O canoeiro leva os índios Pankararu e Machacali que vão conduzir o santo em direção ao altar.



No entanto, é importante salientar o caráter religioso que motiva e perpassa eventos como esses que, por sua vez, se inspiram no catolicismo popular⁴⁹. Essa motivação religiosa presente nas peregrinações e nas romarias, está presente, também, na educação popular, principalmente, pelo fato da religião e da espiritualidade ser “um código que o povo domina” (BOFF *apud* VALLA, 2003, p. 14). Além disso, segundo Valla, “o debate em torno da religiosidade (...) trata do esforço de compreender a fé dos outros, isto é, de como a fé que as pessoas professam motiva determinadas ações, de compreender qual a lógica de pensamento e ação que uma determinada fé desencadeia” (*idem*, p.1).

Nos momentos em que se ritualizam as dificuldades, os atos de denúncia e de resistência - também, as conquistas -, com opinião e, ao mesmo tempo, com uma alegria misturada à dureza e à substancialidade da terra, percebo que as ações - políticas, sociais, econômicas, culturais e simbólicas -, têm a possibilidade de ampliar o seu significado e a sua força, além disso, ampliam, também, a capacidade de percepção, de criação, de apropriação e de enraizamento de uma “trajetória de humanização do homem” (Brandão, 2002a, p.41).

Ritualizar as dificuldades e as conquistas - nas romarias, nas peregrinações, nos ajuntamentos, nos encontros -, e celebrar o fazer coletivo - nas situações de trabalho, nas festas, nas cantorias -, são formas de ir enraizando as muitas travessias no e do sertão que, por sua vez, vão enraizando, também, o sentido mais profundo do humano, aquele que congrega as suas contradições, seus conflitos, suas alegrias, sua teimosia, seus desejos, suas buscas e o seu existir, possibilitando, assim, as relações mais profundas entre todos os seres.

1.5 - Os Sertões e suas Errâncias

Da mesma forma que Victor Valla (2005) sugere a leitura da pobreza a partir das lentes da intensidade, e os canoeiros a partir dos múltiplos significados e aplicações da opinião, Maria Moraes Silva sugere uma leitura da migração que ultrapasse as dicotomias e os pares de oposição entre os que partem/os que ficam, entre o

⁴⁹ O catolicismo popular, segundo Leonardo Boff, traz elementos do cristianismo medieval, como os santos e as romarias, misturados com elementos da cultura indígena, negra e mestiça. Essa mescla, segundo ele, deu origem, “talvez à criação cultural mais original e rica do experimento religioso latino-americano (BOFF, 1992, *apud* VALLA, 2003, p.2).

lugar/trecho⁵⁰, entre homens/mulheres, tempos de antigamente/tempos de hoje, ausência/presença, visto que são “faces de uma mesma realidade” e produzem uma simbiose entre dois espaços que partilham o mesmo tempo.

Desta sorte, os que partem fazem parte de um conjunto dos (as) que ficam. Partir e ficar são faces de uma mesma realidade social, que, embora dividida no espaço, acha-se unida no tempo. Tempo de partir para uns é, simultaneamente, tempo de ficar para outros. Portanto, produz-se uma simbiose entre o tempo uno, cindido em dois espaços. É evidente que as relações produzidas neste contexto social não podem ser consideradas meramente como complementares, ou como estratégias de sobrevivência. Torna-se necessário compreender tais relações como contraditórias, onde conflitos, perdas, separações, mortes associam-se aos reencontros, às voltas, às reconstruções culturais, etc (MAIA, 2004, p. 14).

Para começar a entender esse processo social - a migração - é preciso percebê-lo em toda sua complexidade e perceber os paradoxos que se entrecruzam à e na vida cotidiana dessas comunidades. Por outro lado, como bem aponta Maria Moraes Silva, no prefácio ao livro de Cláudia Maia (2004), é preciso olhar para os sujeitos dessa história

não como vítimas passivas do processo de dominação e exploração ao qual estão submetidos. Homens e mulheres são capazes de reinventar os próprios destinos na busca de soluções que minimizem as perdas e os sofrimentos. São vidas marcadas pela história. Vidas de muitos encontros, chegadas, partidas, desenganos, fé, esperança e utopias. Vidas definidas pela experiência da pobreza, da miséria e também pela luta em busca de melhores dias, de sonhos e dignidade. Enfim, uma luta para não cair no abismo da exclusão social (*idem*, p.17).

Essa “luta em busca de melhores dias” impõe e impulsiona a construção e a invenção de novas estratégias de vida, de novos caminhos e novos “destinos”. Além disso, demanda novos arranjos sociais no mundo do trabalho, a ressignificação de hábitos costumeiros, redefinição de papéis sociais e de divisão sexual do trabalho. Uma reinvenção do cotidiano e das tradições.

As palavras de Maria Moraes Silva apresentam e enfatizam a complexidade das relações existentes no processo migratório - visto como um processo social e um

⁵⁰ O “trecho” corresponde ao lugar de destino dos migrantes, geralmente, as usinas de açúcar e álcool e as lavouras de café, no interior do estado de São Paulo e no estado do Rio de Janeiro.

acontecimento histórico⁵¹, protagonizado, na maioria das vezes, por muitas populações sertanejas (não só do Vale do Jequitinhonha, como já foi falado anteriormente) -, que atinge tanto os que partem quanto os que ficam e que englobam tanto fatores estruturais quanto “ideológicos, culturais e subjetivos, visto sob a ótica das organizações sociais de classe e gênero” (*ibidem*, p.14).

Entre os meses de março e abril, os homens se preparam para deixar sua terra e passar cerca de oito meses no corte de cana. Entretanto, apesar desta ser uma migração sazonal, ela já se transformou numa migração permanentemente temporária, como bem aponta M. Silva:

Na verdade, trata-se de uma **migração permanentemente temporária**, pois a grande maioria deles migra todos os anos tendo suas vidas divididas no espaço e no tempo. Assim, a partir do mês de abril chegam à região de Ribeirão Preto migrantes provenientes do Vale do Jequitinhonha/Minas Gerais, interior da Bahia e dos demais estados do nordeste, inclusive do Maranhão e Piauí. No início do mês de novembro, regressam às suas regiões, para, novamente, reiniciarem o ciclo migratório no próximo ano. Em razão das inúmeras migrações que, muitas vezes, não se destinam para os mesmos lugares, as vidas desses trabalhadores assemelham-se àquelas do vôo das andorinhas, que partem em busca de alimentação e melhores condições climáticas, retornando ao local de origem, assim que a sobrevivência seja garantida (2007, pp. 1-2, grifo do autor).

O agravamento da seca e as poucas ofertas de emprego na região têm arremessado pais e filhos ao processo de migração sazonal (SILVA, V., 2007). No entanto, em muitas cidades do Vale, são os filhos que, na maioria das vezes, deixam suas casas e sua terra para “iniciar-se no processo de migração, seja para ganhar a própria vida, seja para ajudar no sustento da família de origem” (*idem*, p.136). A experiência destes jovens no “trabalho paulista” acaba por modificar valores tradicionais, fragilizar os significados presentes no mundo rural e os significados dos laços que os mantêm presos à terra, à família e à comunidade.

Além disso, entre os mais jovens, a experiência do “trabalho paulista” e a ausência de terras próprias, essas formas tradicionais de cooperação, vão de certa forma perdendo o significado enquanto reciprocidade

⁵¹ Segundo Eduardo Ribeiro (1996), o processo migratório na região do Vale do Jequitinhonha data do final do século XIX. Segundo o autor: “Saíam há cem anos atrás para colher café na “Mata de Ponte Nova”, a atual Zona da Mata mineira. Depois, iam em grupos para colher o café da “Mata de Teófilo Otoni”, onde eram chamados “chapadeiros”. Foram depois para São Paulo, também colher café nos anos de 1930 a 1950” (pp.31-32).

moral, enquanto “doação” e mediadoras de relações pessoais. Essa situação acelera um processo de individuação, onde as regras da comunidade vão perdendo seu poder de englobar o indivíduo e vão sendo substituídas pelas regras do mercado (POLANYI, 1980 *apud* MAIA, 2004, p. 224).

De qualquer forma, é importante registrar que o deslocamento constante e permanente desses migrantes, jovens ou não, só é possível devido à presença das mulheres na comunidade. Em muitos lugares chamadas de “viúvas de maridos vivos”⁵², elas ficam encarregadas de cuidar da roça, da casa, dos filhos mais novos e de encontrar alguma fonte de renda complementar para ajudar no orçamento da família.⁵³ O fato de permanecerem, mantendo o elo entre a terra - enquanto patrimônio - e a família - enquanto ordem moral -, é o que garante, e mantém, aos que partem, a identidade camponesa⁵⁴.

A migração sazonal dos homens é resultado de um processo de negociação na família organizada em estratégias, e sustentada por conexões tradicionais, laços e redes de solidariedade e reciprocidade, construídas e reconstruídas na família, na comunidade, no trecho (MAIA, *idem*, p.190).

Nesse processo de negociação, enquanto os homens assumem o papel e a identidade de proletários - trabalhadores assalariados -, para continuar sendo camponeses, suas mulheres assumem o papel de “chefes” de família. Essa passagem, essa transição, apesar de contraditória, é também um ato de resistência. Entretanto, apesar de haver um “empoderamento das mulheres durante a ausência do marido” (MAIA, *op.cit*), isso não altera as relações assimétricas entre homens e mulheres, nem atribui uma equidade nestas relações. O poder patriarcal, que costuma fundamentar as relações de gênero em comunidades rurais, mantém-se apesar das mudanças ocorridas com o processo migratório.

⁵² Essa expressão é usada para denominar as mulheres cujos maridos estão vivos, mas que, por serem migrantes, passam um longo período distantes de suas famílias. Segundo Vanda Silva (2007, nota 17, p.126), embora as mulheres de migrantes sazonais reconheçam que vivem essa situação, essa expressão não é bem aceita nem pelos maridos que partem e nem por elas.

⁵³ No encontro sobre Migração e Juventude, realizado na cidade de Araçuaí, em fevereiro de 2006, esse fato, inclusive, gerou uma discussão a respeito da situação da “mulher migrante”, no caso, a mulher de quem migra que, segundo os participantes do encontro, diferencia-se das discussões voltadas à mulher camponesa, sugerindo, até, a formação de uma nova identidade.

⁵⁴ Os termos camponês e campesinato, usados neste texto, referem-se a uma “ordem moral”, a um grupo social que tem a posse da terra, e com a qual mantém laços de tradição e de pertencimento. A terra, para o camponês, constitui-se um patrimônio sociocultural. O processo de trabalho é familiar, fundado no princípio da hierarquia, e deve ser pensado a partir da interdependência com outras categorias como gênero e família, entendida aqui como um valor cultural. Enquanto uma “ordem moral”, que se contrapõe a uma “ordem econômica”, o campesinato baseia-se nos princípios da honra, hierarquia e reciprocidade para orientar e organizar as relações e as estratégias de reprodução social (MAIA, *op.cit*, p.29).

No entanto, é importante ressaltar que as transformações e mudanças sócio-econômicas, especialmente, as provenientes dos longos períodos de seca, que atingem o mundo rural, têm provocado, também, mudanças nas relações de gênero e nas relações de trabalho, gerando mais negociações e redefinições nas fronteiras que existem entre eles.

Da mesma forma que as mulheres passam a assumir responsabilidades e passam a desempenhar atividades referentes ao universo masculino, no período em que seus maridos e filhos estão *correndo trecho*⁵⁵, alguns homens também passam a desempenhar atividades, tradicionalmente, femininas, no intuito de permanecer na terra, evitando, assim, sua inserção no processo migratório.

Nesse sentido, a “transgressão de fronteiras entre os gêneros” é permitida e justificada, pois tem a intenção de unir e manter os laços familiares e preservar, a partir da presença, a posse da terra-patrimônio, como bem demonstra Luciana Bittencourt, ao comentar as mudanças ocorridas em Roça Grande.

A transgressão de fronteiras entre os gêneros é justificada pela reapropriação de outros significados tradicionais atribuídos ao processo de tecer, isto é, a união e a manutenção dos laços familiares. É desta forma que a iniciação masculina em um domínio feminino é legitimada” (op.cit, p.197).

Isso pode ser visto, também, como uma estratégia de sobrevivência e de permanência, que implica em reconfigurar e ressignificar as relações sociais, de forma especial, as relações de gênero e as relações de trabalho. Serve, ainda, como uma alternativa às migrações sazonais e à manutenção do papel masculino, e de seu domínio, no grupo doméstico. No entanto, podem reconfigurar os próprios valores simbólicos e as representações da masculinidade e da feminilidade presentes tanto na arte de tecer quanto na arte de transformar o barro em cerâmica.

[...] assim que a arte do barro se tornou uma fonte alternativa de renda, vários homens decidiram entrar para o ofício. A entrada de homens na arte do barro provocou reconfigurações nas relações de gênero. Um ponto muito importante a ser observado aqui é que apesar de tradicionalmente transmitida por mulheres e pela ação feminina, a arte do barro tem incorporado valores de masculinidade: ao se aproximarem de um ofício tradicionalmente feminino, os homens passaram a retirar dele recursos simbólicos de representação de masculinidade (Matos, 2001, p.1).

⁵⁵ Expressão usada nas comunidades para dizer que os homens estão na usina.

Milagres do Barro de Ouro

(Gonzaga Medeiros)

I - DE BARRO E DE SOPRO, DE FOGO E MILAGRE

Um sopro de Deus e o divino barro se fez. E fez-se do barro a vida artesã de mulheres e homens do Jequitinhonha, essa lenda da água, ainda viva, dessa gente de fé, queira Deus viva sempre.

Antes era tudo terra, duro torrão. Torrão que nada valia vivendo de sequeidão. Torrão que nada rendia. Depois torrentes no oitão. E o torrão esturricado se revira, vira barro e se amassa pra fazer fogão. É lenha no fogo, é fogo na lenha, é jarro de barro, é água no jarro, carne seca e feijão na panela de barro.

Antes, torrão que nada valia; depois é divino barro de ouro. Eis o sopro de Deus soprando o fogo da vida no barro-artesão. Ouro de terra e água junta-se a fogo e lenha no milagre da refeição.



Bonecas feitas de barro por dona Isabel, artesã da cidade de Santana do Araçuaí.



Segundo Sonia Matos, é possível observar que as mudanças e transformações, pelas quais têm passado o Vale do Jequitinhonha, estão intimamente associadas a um “processo de modernização”⁵⁶ que atravessa essa região e que acaba influenciando as experiências de vida nas comunidades rurais, inclusive, as que se relacionam às diferenças de gênero e às diferenças entre gerações. De acordo com a autora:

É possível observar hoje que muitos homens e mulheres daquela região romperam com algumas práticas culturais existentes, baseadas em diferenças consideradas como naturais e passaram a participar, de um modo mais igualitário, em diversas atividades políticas e domésticas. Mas, como mostra Strathern, o fato de que tanto os homens quanto as mulheres participem nas atividades políticas e domésticas não é negar a própria categorização de gênero, é “realocar o seu foco” (*idem*, pp. 3-4).

Essa flexibilidade, que permite “realocar o foco”, é advinda de uma necessidade que, por sua vez, provoca uma redefinição e uma ressignificação da cultura e da tradição, o que confirma a sua dinamicidade.

Partindo do contexto do Vale do Jequitinhonha para os demais países latino-americanos, baseio-me em Canclini - que parte do contexto mexicano - para pensar o artesanato - e as manifestações da cultura popular, de uma forma geral - “como um processo e não como um resultado, como produtos inseridos em relações sociais e não como objetos voltados para si mesmos” (1983, p.53).

Canclini acredita ser o artesanato uma das atividades mais frequentes desses países, devido a uma “modernização tardia e desigual” onde “persistem formas ‘atrasadas’ de produção” (*idem*, p.61). Apesar da industrialização que vem acompanhando os países da América Latina, o crescimento de sua produção artesanal é cada vez maior. O autor acredita que

o artesanato – bem como as festas e outras manifestações populares – subsistem e crescem porque desempenham funções na reprodução social e na divisão do trabalho necessárias para a expansão do capitalismo. Para explicar a sua persistência deve-se analisar, dentro do ciclo atual da reprodução do capital econômico e cultural nos países dependentes, quais as funções que o artesanato desempenha e que não

⁵⁶ Esse processo de modernização, que tem atingido o Vale do Jequitinhonha, deve-se, ainda, segundo Sonia Matos (2001), à presença de agentes sociais, como as pastorais católicas, as agências estatais de assistência, as Ongs e Associações Comunitárias e os meios de comunicação de massa (principalmente, a televisão e o rádio), especialmente, nas áreas mais urbanizadas da região, além das facilidades de locomoção, especialmente para os grandes centros.

são contra a lógica capitalista, mas dela fazem parte. Deve-se enxergar tanto os aspectos materiais quanto os simbólicos na subordinação das comunidades tradicionais ao sistema hegemônico, deve-se perceber a complementação e o inter-relacionamento que se estabelece entre eles. (*ibidem*, pp. 61-62)

Apesar deste crescimento, acompanhamos, também, uma transformação na função tradicional do artesanato; diminui o seu consumo interno e aumenta sua comercialização externa, com isso, muda, também, o seu significado. No entanto, não é possível pensar no artesanato a partir, apenas, de uma lógica capitalista. Como o próprio autor assinala,

os produtos artesanais são também, há séculos, manifestações culturais e econômicas dos grupos indígenas. Esta dupla inscrição: histórica (num processo que vem desde as sociedades pré-colombianas) e estrutural (na lógica atual do capitalismo dependente) é o que produz o seu aspecto híbrido (*ibid.*, p.71).

Canclini enumera, ainda, as quatro principais causas desta transformação: as deficiências da estrutura agrária, as necessidades do consumo, o estímulo turístico e a promoção estatal (*ibid.*, p.62). Assim como no México, é possível observar, no Vale do Jequitinhonha, que o artesanato tem se convertido na principal fonte de renda de muitos povoados e comunidades. Além disso, tanto no México quanto no Vale, o artesanato é, ainda hoje, a principal maneira de se reter a população camponesa em sua região de origem, além de ser um dos maiores símbolos culturais dessas regiões⁵⁷.

No entanto, é importante ressaltar que os pontos de vista do camponês e do Estado são bem diferentes em relação à produção artesanal. Enquanto o camponês acredita poder manter a sua família unida e vivendo na terra e no povoado ao qual pertence, o Estado acredita resolver ou limitar o problema do êxodo rural e o inchaço das cidades. Dessa forma, o artesanato atuaria como um recurso econômico e ideológico (*ibidem*, p.64). Segundo Canclini,

se toda produção cultural surge, como vimos, a partir das condições materiais de vida e nelas está arraigada, torna-se ainda mais fácil

⁵⁷ Em 2007, foi lançado um Catálogo do Artesanato do Vale do Jequitinhonha, cujo nome é: “Descendo o Rio: os caminhos da cerâmica no Vale do Jequitinhonha”. Esse trabalho foi realizado pelo fotógrafo Vilmar Oliveira que mapeou e registrou, em oito cidades, a produção artesanal em cerâmica do Vale. Esse catálogo integra o “Programa Viva o Vale”, de desenvolvimento sócio-cultural do Vale do Jequitinhonha, que tem o patrocínio da Avon Cosméticos, através da lei federal de incentivo à cultura do Ministério da Cultura. Esse Programa contempla, ainda, outros projetos de “celebração, circulação e registro da cultura do Vale” e, desde 2006, tem sido um dos patrocinadores do Festivale.

comprovamos esta afirmação nas classes populares, onde as canções, as crenças e as festas estão ligadas de modo mais estreito e cotidiano ao trabalho material ao qual se entregam quase todo o tempo” (*ibid.*, p.42).

No contexto do Vale do Jequitinhonha, é possível, ainda, observar essa interligação, estreita e profunda, entre as várias instâncias da vida. O trabalho, as canções, as crenças, as festas continuam tecendo o cotidiano de muitas comunidades, apesar das muitas mudanças que têm atravessado essa região.

Essa questão, bem como as discussões apresentadas, neste primeiro capítulo, possibilitam e provocam um olhar mais atento à própria proposta das Casinhas de Cultura que enfatiza o universo da cultura popular, especialmente, da identidade cultural das comunidades com as quais trabalha.

Dessa forma, é preciso estar atento para observar e perceber se e como o fortalecimento e a valorização da cultura local, que é um dos objetivos desse projeto, pode influenciar ou fornecer novos subsídios para vivenciar, compreender e abarcar as várias dimensões de uma vida em comunidade, que é marcada, especialmente, pela itinerância.

O Programa das Casinhas de Cultura movimenta-se dentro deste contexto e vai se construindo também neste “entre-lugar”, neste sertão marcado por errâncias, por raízes, pelo sagrado, pela opinião, pelas cantorias, por novos arranjos sociais e por muitas negociações, ligando quem está ausente a quem está presente e diminuindo as distâncias dentro do próprio sertão através de encontros entre as comunidades rurais.

É nessa teia que as pessoas do Vale do Jequitinhonha, e dos sertões de uma maneira geral, se enredam ao construir seu cotidiano, ao se reproduzirem socialmente, ao produzirem seus bens simbólicos e materiais e ao transformarem esse mundo de ambigüidades, contradições e paradoxos em exercícios e experiências de *intensidade*, *opinião* e em construção de *diferentes diálogos*.

II - ENTRE RITOS, CELEBRAÇÕES, CONHECIMENTOS E APRENDIZADOS

"Eu vou dançar meu Nove com toda sinceridade
No bracinho dessa viola têm dois canarinho sentado
No bracinho dessa viola têm dois canarinho sentado
Das moça eu levo pena, dos rapaz levo saudade".
(Dança do Nove)

Como assinalado no capítulo anterior, a proposta das Casinhas de Cultura que enfatiza o universo cultural e, mais especificamente, o fortalecimento e a valorização da identidade cultural das comunidades rurais com as quais trabalha, não deixa de abarcar as várias dimensões da vida em comunidade que, de uma forma ou de outra, são refletidas no trabalho realizado nas e pelas Casinhas de Cultura. O universo do trabalho, da família, das relações de produção, relações de gênero, intergeracionais e o universo do sagrado acabam se entrelaçando às práticas realizadas nesses espaços.

Num estudo apresentado por Brandão (1986)⁵⁸, essas várias dimensões da vida comunitária estão, de alguma forma, associadas às práticas educacionais. De acordo com este autor, o primeiro sentido em que é possível falar de educação, e de uma educação popular, é aquele que remete às primeiras situações de trabalho, convivência, transcendência e comunicação simbólica que "transferem, intencionalmente, tipos e modos de saber necessários à reprodução da vida individual e coletiva" (p.17).

A sua proposta, ao dizer isso, é que se pense e se veja a *educação* no seu contexto cotidiano, ou seja, na *cultura*, entendendo esta como "o lugar social das idéias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui" (*idem*, p.12). Por outro lado, ao mesmo tempo em que, socialmente, a educação é condição da permanente recriação dessa cultura, ela é, individualmente, condição da criação da própria pessoa (*ibidem*, p.18).

Aliando a educação e a cultura do povo, Brandão traz, ainda, a dimensão do coletivo, do fazer/aprender junto, do saber compartilhado através das trocas afetivas, simbólicas e materiais, trocas que se reproduzem e se transformam, constantemente, na própria dinâmica cultural. Essa prática pedagógica, segundo o autor, sempre existiu

⁵⁸ Esse estudo refere-se ao livro: *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

durante quase toda a história social da humanidade, porém, imersa em outras práticas sociais, imersa nos ritos da vida cotidiana, que “não apenas celebram, mas ensinam” (*ibid.*, p.19), como bem demonstram as suas palavras.

Ritos são aulas de codificação da vida social e de recriação, através dos símbolos que se dança, canta e representa, da memória e da identidade dos grupos humanos. Imersa nos diferentes trabalhos do viver o cotidiano da cultura: aparentemente espontâneas e desorganizadas, as situações de brincadeiras dos meninos, as tropelias dos adolescentes e as trocas de amor entre jovens são momentos de trocas de condutas e significados, regidas por regras e princípios que, aos poucos, incorporam à pessoa de cada um os códigos das diferentes outras situações da vida social. Incorporam, no seu todo, a própria estrutura simbólica da sociedade no universo pessoal de idéias, ações e sentimentos de cada pessoa (*ibid.*, p.19).

Há uma multiplicidade de lugares, de tempos e de linguagens que se convertem em possibilidades de aprender-ensinar, principalmente, quando refletem os saberes elaborados “nos diferentes trabalhos do viver o cotidiano da cultura” (*ibid.*, p.19). Esses saberes, inclusive, vão criando, inventando e reinventando novas maneiras de viver esse cotidiano.

Complementando as palavras de Brandão, a experiência da peregrinação, apresentada por Unger - comentada no capítulo anterior -, é também uma forma de desvelar outras situações em que isso pode acontecer. A descrição da travessia pelo rio São Francisco revelou uma experiência que foi capaz de “concentrar múltiplos sentidos” e de demonstrar um outro tipo de força que pode estar presente no fazer coletivo.

Se me detive no relato da peregrinação do rio São Francisco, é porque vi nela **uma experiência que concentra uma multiplicidade de sentidos**. O vigor dessa experiência não está em ser um modelo bom para contrapor a outros modelos que são ruins, como se a questão fosse deflagrar uma produção em série de peregrinações, uma nova “forma de luta”. A força de atração da peregrinação é uma força poética. Sua riqueza é analógica, simbólica, no sentido de ser possibilitadora de correspondências e percursos (op.cit, p.113, grifo meu).

Essa experiência, presente nas peregrinações e, também, nas romarias, e que, segundo Unger, é “possibilitadora de correspondências e percursos”, apresenta-se, da mesma forma, em outras esferas da vida comunitária e pode ser observada em outros espaços vividos, como no sertão do Jequitinhonha. Nesse contexto, inclusive, algumas

dessas experiências têm sido elaboradas, coordenadas e intermediadas por instituições - principalmente, religiosas e organizações não-governamentais - enquanto outras têm sido organizadas e protagonizadas por moradores e grupos das próprias comunidades, outras, ainda, por ambos em parceria e colaboração.

Além da Romaria das Águas, tive a oportunidade de presenciar e de participar de mais algumas celebrações que representavam e simbolizavam a luta pelo Vale do Jequitinhonha como um todo. Nos Festivais de 1996, na cidade de Jequitinhonha, e de 2006, na cidade de Araçuaí, cidades banhadas pelos rios Jequitinhonha e Araçuaí, respectivamente, houve um momento de “peregrinação” até esses rios, envolvendo rezas, cantorias, palavras de denúncia, promessas de cuidado. Atos simbólicos de indignação e luta política, e poética, por justiça e respeito à vida, de todos os seres, dessa região.

Num intervalo de 10 anos, esses discursos pouco mudaram, a vida do rio e, conseqüentemente, do povo continua ameaçada pela seca, pelo assoreamento, pelo plantio de eucalipto e as empresas de papel e celulose, pela contaminação das águas, pela falta de emprego, pelo descaso político. No entanto, percebe-se, também, nesse período, várias ações de pessoas físicas, jurídicas, de organizações não governamentais, (como a CPCD e o próprio Fundo Cristão)⁵⁹, religiosas (como as Pastorais, principalmente, do Migrante e a Cáritas⁶⁰), além de mudanças em relação à participação popular nas decisões políticas de algumas cidades da região.⁶¹

Dessa forma, essa experiência que concentra múltiplos sentidos, que se vale de múltiplas linguagens e que se inspira nos ritos da vida cotidiana, estende-se não só à outras esferas da vida comunitária, mas à outras organizações sociais, cujas ações

⁵⁹ O CPCD - Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento - foi fundado em 1984, na cidade de Curvelo/MG, depois se estendeu aos Vales do São Francisco e do Jequitinhonha, aos estados da Bahia, São Paulo e Maranhão e aos países de Moçambique e Guiné Bissau. Segundo um livreto publicado por esta Ong, seu objetivo é “promover educação popular e desenvolvimento comunitário a partir da cultura, tomada como matéria-prima de ação institucional e pedagógica”. Acreditam que o êxito de seus projetos deva-se ao investimento na formação de educadores e à participação comunitária. A CPCD tem desenvolvido vários projetos na cidade de Araçuaí que atendem, principalmente, às crianças, adolescentes e jovens, dentre eles: Projeto “Ser Criança”, que trabalha com a educação pelo brinquedo e o Projeto “Fabriquetas”, que é um núcleo de produção de tecnologias populares.

⁶⁰ A Cáritas Brasileira foi fundada em 1956, por Dom Hélder Câmara. Ela faz parte de uma rede da Igreja Católica, ligada a CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - e trabalha de forma articulada com as demais pastorais sociais e com o movimento popular. Tem atuado na defesa dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável solidário na perspectiva de políticas públicas, com uma mística ecumênica. Um de seus projetos nas comunidades rurais do Vale do Jequitinhonha é o da captação de água de chuva, através da construção de cisternas.

⁶¹ Em 1996, pude acompanhar um momento de transição na conjuntura política da cidade de Araçuaí. Após um longo período de governos de coronéis, os moradores dessa cidade elegeram uma candidata do Partido dos Trabalhadores, rompendo, assim, com este ciclo. Até hoje, esse partido, mantém-se no governo da cidade.

também refletem um novo caráter de luta, às vezes mais “poética”, outras vezes mais “política”. Descrevo a seguir uma dessas experiências.

2.1. Ritualizando aprendizados: o Encontro de “Conhecedores”

Nas atividades desempenhadas nas Casinhas de Cultura, aprender-ensinar costumam caminhar juntos, pois fazem parte de um sistema maior de reciprocidade em que o processo de ensino-aprendizagem se funde, muitas vezes, com as atividades diárias. Entretanto, gostaria de pontuar outras instâncias e situações em que isso acontece e que, de certa forma, atravessam os fazeres e os espaços das Casinhas de Cultura, como é o caso do Encontro de Conhecedores.



Casinha de Cultura da comunidade Tamanduá, em Jenipapo de Minas, onde foi realizado o Encontro de Conhecedores. Na faixa em frente à Casinha, o seguinte dizer: "A cultura de um povo fortalece quando se abrem novas portas para o conhecimento".

O II Encontro de Conhecedores⁶², realizado na Casinha de Cultura da comunidade Tamanduá, no município de Jenipapo de Minas, em junho de 2007, reuniu pessoas de outras Casinhas de Cultura da região do Alto e Médio Vale do Jequitinhonha e, principalmente, os “conhecedores” - **benzedeiros, curandeiros e parteiras** - que vivem em comunidades rurais e cujo conhecimento e atuação tem sido de extrema importância nessas localidades. Também participaram pessoas de Belo Horizonte - e de outras cidades do estado de Minas Gerais -, alguns deles, inclusive, organizadores do Encontro.

Durante o evento, foi possível observar outras possibilidades de compartilhar e intercambiar conhecimentos, que iam desde as pequenas e rápidas preces de proteção diária, às ervas e remédios caseiros encontrados na vegetação local, até às cantigas e danças que dão ritmo ao trabalho e celebram o encontro.

Nesse dia, fomos recebidos por um grupo de cantoria de Jenipapo de Minas, ligado ao movimento negro desse município. Cantigas - como a que transcrevo a seguir -, que retratam um pouco do lugar, das relações ali estabelecidas e do caráter brincante do evento -, receberam e acolheram a nossa chegada.

*Ô marinheiro,
eu ia e não vou mais
Ô marinheiro,
eu ia e não vou mais
É o passo que dou prá frente, marinheiro
É o passo que dou prá trás
É o passo que dou pra frente, marinheiro
É o passo que dou prá trás

Você diz que não me quer
eu também não vou chorar
eu tenho muito quem me ama
quem me sabe acarinhá*

⁶² Encontro promovido pela Rede de Intercâmbio e Tecnologia (Belo Horizonte/MG) e pela Rede de Educação Cidadã (Brasília/DF) em parceria com algumas Associações Comunitárias do Vale do Jequitinhonha ligadas ao Fundo Cristão para Crianças (principalmente, a AMAI - Associação de Francisco Badaró e a AJENAI - Associação de Jenipapo de Minas), que reuniu parteiras, benzedeiros e curandeiros de algumas comunidades rurais do Vale. Essa parceria, que existe desde 2005, costuma promover encontros locais e regionais entre esses “conhecedores”, como uma forma, segundo os organizadores, de “confirmar e fortalecer esses saberes”. Essa idéia, que acabou se transformando num projeto, costuma acontecer nos municípios de Jenipapo de Minas, Carbonita, Francisco Badaró e São Gonçalo do Rio Preto, na cidade de Belo Horizonte e no leste de Minas. O primeiro grande Encontro de Conhecedores aconteceu em Francisco Badaró, esse é o segundo.

*Ô marinheiro,
 eu ia e não vou mais
 Ô marinheiro,
 eu ia e não vou mais
 É o passo que dou prá frente, marinheiro
 É o passo que dou prá trás
 É o passo que dou pra frente, marinheiro
 É o passo que dou prá trás*

*Mandei vir lá do céu
 Uma chuva bem fininha
 Prá molhar a sua cama
 E você dormir na minha*

*Se esse versinho for prá mim
 Deus lhe pague eu agradeço
 (Você é um rico) fazendeiro
 Eu sou pobre e não mereço*

*Vou dar minha despedida
 na asinha do quém quém
 Se eu tiver amor pro cê
 Não é prá mais ninguém*

*Menino seus óio é uva
 Da uva eu faço vinho
 Se você fosse a gaiola
 Eu ia ser seu passarinho*

*O cabelo da senhora
 Não precisa penteá
 Passa óleo de babosa
 Nos cachinho pra amaciá*

*Menino quando eu morrer
 Me enterra no Chapadão
 Deixa meu bracinho de fora
 Com teu retrato na mão⁶³*

⁶³ Canto de domínio público, uma cantiga de jogar verso. Nesse dia, entre a repetição do refrão (“ô marinheiro, eu ia e não vou mais...”), um senhor e uma senhora iam jogando versos um para ou outro. Os versos não precisam ser, necessariamente, “pergunta e resposta”, mas é comum que isso aconteça: que se “mande recado” durante a cantoria.



Grupo de Cantoria de Jenipapo de Minas. Uma das senhoras que participa e que coordena esse grupo é, também, a presidente da Associação de Parteiras desse município.

Aos poucos, embalados pelas cantigas, fomos entrando na Casinha de Cultura para iniciar as atividades. A coordenadora da AJENAI, associação ligada ao Fundo Cristão para Crianças, no município de Jenipapo de Minas, deu-nos as boas vindas, falou um pouco sobre o significado desse encontro, a sua importância e de como traçaríamos o nosso dia, que seria marcado, especialmente, pelas conversas, pelo diálogo, pelos “abraços”, pelo fazer junto e aprender junto.

O dia de hoje foi pensado mais como uma confraternização mesmo, sabe, como um encontro pra gente vivenciar, pra gente tocar, pra gente abraçar mesmo, como a gente já fez até agora e continuar fazendo isso durante o dia. Então, o que tá pensado pra gente no dia de hoje é isso: é o encontro, é o abraço, é a vivência, pra gente poder matar a saudade, pra gente fortalecer o que a gente acredita. Todos nós que estamos aqui é porque acreditamos, porque temos fé, acreditamos no poder dos raizeiros, dos curandeiros, das parteiras, no poder das plantas, enfim, acreditamos no nosso conhecimento, por isso estamos aqui. Cada um que está aqui acredita nisso, senão não teria vindo. Então, nós queremos fazer desse dia uma oportunidade pra isso ficar mais forte, dentro de cada um, não como uma oficina ou uma palestra, ou como uma explanação de um assunto, mas como uma conversa com o senhor, pra chegar aqui e falar assim: “- e aí, tem muita planta aqui em Tamanduá?” “- E você, tem muita planta lá na sua comunidade? Ela serve pra quê?” Então, são essas coisas que nós vamos fazer hoje. Aí, depois, também, eu estou sentindo que vocês vão querer mais é dançar! [risos]. “- E aí, a gente reza ou dança?” [Todos responderam:] “- As duas coisas!”

Depois dessas primeiras palavras, e após as apresentações, dizendo quem éramos e de onde vínhamos, começamos o dia com pequenas preces, preces que acompanham o dia-a-dia de quem vive nessas comunidades e que costumam servir para tudo: para guardar o caminho, evitar os infortúnios, afastar os maus espíritos e os bichos peçonhentos, ter um bom dia de trabalho, um bom parto, para pedir chuva, para curar todo tipo de doença. Cada um que dizia a sua prece ia desvelando a de outros e, assim, a reza começou a tecer a manhã e esse encontro. Preces como essas:

Santo anjo do Senhor
 Meu zeloso guardador
 Se a ti me confiou
 A piedade divina
 Sempre me rege, guarda
 Governa e ilumina. Amém.

São Bento, água benta,
 Jesus Cristo no altar,
 Arreda bicho do caminho,
 Deixa o filho de Deus passar.

De acordo com Frei Chico, que recolheu várias orações, especialmente no Vale do Jequitinhonha, orações ligadas à religiosidade popular: “o povo não separa fé e vida. Não separa a oração do remédio. Para engasgo reza a oração e engole um pedaço de angu ao mesmo tempo” (POEL, 1979, p.18). E isso acontece porque a fé que professam está “dentro de uma realidade muito concreta”. Para o povo, “religiosidade popular não é acervo histórico, mas manifestação de vida” (*idem*, p.15).

Complementando as palavras de Frei Chico, Brandão ressalta que o poder divino, para o catolicismo popular, não se separa e nem se desvincula da realidade mais concreta e mais terrena da vida. Em suas palavras:

Apenas os pentecostais recriam esperanças messiânicas e marcam datas próximas para elas. Entre os católicos e os mediúnicos, a religião é um estoque de regras e recursos do sagrado a serviço de demandas cotidianas essencialmente terrenas e, tal como se faz e refaz em todos os outros setores de cobertura e reprodução de modos subalternos de vida, ali se lança mão do *sagrado* para a solução do *diário*. (Cf. Hoggart, 1973: 125 a 127)” (1986, p.125).

Segundo Maristela Fantin, na história da educação popular no Brasil, também, encontramos uma forte influência religiosa que nos permite compreender “o valor atribuído às relações pessoais, amizades, cuidado uns pelos outros, apoio mútuo, comunitário e social” (2008, p.9)⁶⁴, que costuma estar presente nas atividades que são propostas e desenvolvidas em vários âmbitos sociais.

⁶⁴ As colocações de Maristela Fantin estão baseadas em Victor Valla (2003).



Caminhada pelo Chapadão

Após esse primeiro momento, de apresentações, informes e rezas, dividimos-nos em três grupos e saímos pelo terreno do Chapadão para procurar plantas medicinais. Enquanto caminhávamos, íamos conversando, acompanhando, escutando e observando os raizeiros, os curandeiros, as benzedadeiras e parteiras para aprender, um pouco, do muito que conhecem.

Às plantas colhidas por eles no Chapadão, seguia-se uma explicação do que eram e de como deveriam ser usadas, alertando-nos para não transformar o remédio em veneno, ensinando a dose certa, o tipo de corte, se fazia chá, infusão, “*muqueca*” (emplasto), se usava as folhas, a raiz ou o caule. Durante a caminhada uma senhora chegou a comentar: “*andar assim é bom, porque a gente ensina e aprende*”.

De volta ao espaço da Casinha de Cultura, reunimos-nos, novamente, para compartilhar o que foi observado, ouvido, conversado, tocado, sentido e aprendido durante a caminhada. Ao apresentarem as plantas que foram colhidas e coletadas durante o percurso, muitas vozes iam se intercalando, complementando a fala de cada um que trazia o seu conhecimento e a sua experiência de uso sobre determinada planta.

Lá na frente tem uma planta que chama *suma*, *suma de gerais*, aí, um jovem de Cruzinha que falou prá mim: “eu a conheço”. Nós foi até lá prá catar a suma. Ela é muito importante porque é uma raiz que serve prá problema de coceira, de espinha no rosto, prá quem é jovem. Faz o chá dessa raiz, corta um pedacinho dessa raiz, lasca bem lascadinho, cozinha bem cozido, coloca 3 litros de água, pode até colocá na geladeira. Isso é bom prá pele, é bom pro sangue, é depurativo do sangue. Prá completar, em muitos lugar, eles conhece, né, tem uma folha que chama chapéu de coro, pode colocar. (...) E o caju, a raiz do caju, então, pega colocar os 3 [nessa hora, alguém acrescentou: “pode colocar carobinha também, cumpadi. Carobinha é uma beleza”]. É, pode botá carobinha também [para fazer o chá]. É, mas o que tô falando prá vocês é muito bom. Eu mesmo deixei de ir numa festa por causa disso, mas depois que eu tomei, nunca mais tive isso.

Raiz de salsa parrilha é bom pra “levantar o astral”. Cana de macaco serve prá calor na urina.

Mistura emendaneve, mastruz, alcanfor e sal, faz a *muqueca* com os três e passa. Isso é bom pra machucado de prego.

O chá da casca de emburana é bom pra qualquer mordida de cobra. É boa também prá benzer com ela. [alguém completou: “Também pode macerar a semente, 3 ou 7, nunca par”].

Algumas pessoas chegaram a comentar que as plantas que encontraram em Tamanduá, não são as mesmas que têm em suas comunidades. Em outros casos, encontraram as mesmas plantas, mas com nomes diferentes e com outros usos e finalidades medicinais.

Nessa hora, de partilha dos aprendizados, quando todas as plantas foram colocadas no centro da roda, um dos senhores ali presentes, também partilhou algo mais do que seu conhecimento sobre as plantas. Uma sabedoria, uma sensibilidade, e um respeito, profundo, pela terra.

Da terra vem tudo, cura tudo, até veneno de cobra. Nós ta pisando em cima do remédio e não sabe. A terra é mais viva do que nós. A terra tem que dar conta de tudo. E tem gente que não tem coragem de brigar por causa da terra.

Seguiram-se, ainda, mais algumas danças e cantorias, puxadas pelos tocadores e, após o almoço, houve uma nova divisão em grupos. Dessa vez, as parteiras, os curandeiros e as benzedadeiras se separaram para mais trocas de aprendizados e de experiências e para discutir questões mais específicas sobre o que têm feito em suas comunidades.

As parteiras de Jenipapo de Minas⁶⁵, por exemplo, organizaram e formaram uma associação e estão buscando recursos para conseguir construir um espaço no município, a Casa das Parteiras, para que possam receber e atender às mulheres que moram na zona rural. Em municípios, como esse, há uma grande dificuldade em conseguir atendimento na área da saúde. Mesmo os lugares mais próximos - que possam oferecer um pouco mais de infra-estrutura -, ainda são distantes, e o transporte, para levá-los a esses lugares, é muito precário⁶⁶.

Enquanto algumas pessoas eram benzidas, outras aprendiam um pouco mais sobre as ervas, outras ouviam histórias, algumas cantavam e alguns meninos brincavam. E assim, o evento rompeu a noite, com mais rezas, mais cantorias, com forró e fogueira.

A partir desse evento, é possível perceber que, em encontros como esse, os “conhecedores” - e todos os participantes -, têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos acumulados ao longo do tempo e da vida, de entrar em contato com outras maneiras de fazer as coisas que estão acostumados e de discutir alternativas para melhoria das condições de vida em suas comunidades. Dessa forma, ressignificam, recriam, reciclam seus conhecimentos a partir de seus pares, num processo de ensinar-aprender e de aprender-ensinar através da partilha e da troca de saberes, saberes que dialogam com a sua realidade, mas que também dialogam com a cultura e a tradição. Segundo Unger (op.cit, p.17),

[...] em momentos de crise de civilização, a tradição cultural de um povo funciona como um manancial a partir do qual uma sabedoria de vida pode florescer. Por isso, a prática das idéias de quem procura hoje os elos entre o social, o ecológico e o espiritual passa pelo diálogo com essa tradição, também uma forma de buscar a água da qual tanto precisamos – a eclosão inesperada da vida.

⁶⁵ O ofício de parteira, ainda, é muito importante e necessário não só em algumas comunidades do Vale do Jequitinhonha, mas em muitas outras localidades do nosso país e de países latino-americanos. Atualmente, com um processo de “humanização do parto”, também, passa a existir - em outros contextos - um processo de valorização do trabalho das parteiras.

⁶⁶ Na época das águas, quando chove muito, algumas comunidades ficam, praticamente, isoladas porque não tem transporte que consiga passar nas estradas de terra.



Roda de partilha das plantas coletadas
durante a caminhada

O Encontro de Conhecedores bebe da fonte de uma tradição cultural e traz uma experiência concreta que ajuda a pensar em outras formas de ser, e estar, coletivo. Além disso, ele bebe, também, da fonte dos *saberes de experiência feitos* (FREIRE, 2005) e parte desses saberes para iniciar os seus diálogos. Segundo Paulo Freire, o respeito ao saber de experiência feito

se insere no horizonte maior em que eles se geram – o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendido fora de seu corte de classe, até mesmo em sociedades de tal forma complexas em que a caracterização daquele corte é menos facilmente apreensível. O respeito, então, ao saber popular, implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (p.86)⁶⁷.

Dessa forma, o respeito a esses *saberes* implica no respeito aos espaços vividos, ao contexto cultural onde eles são produzidos, ressignificados e compartilhados. Para Freire, o processo de construção do conhecimento inicia-se nesses espaços, onde os indivíduos aprendem a ler o seu mundo, de acordo com as condições em que o vivem e podem viver. No entanto, partir do concreto da vida, para realizar uma leitura de mundo é, segundo o autor, um “partir” e não um permanecer. De acordo com Freire,

isso significa que, do ponto de vista da educação como um ato de conhecimento, nós, educadores, devemos sempre partir - 'partir', é este o verbo; não 'ficar' - sempre dos níveis de compreensão dos educandos, da compreensão de seu meio, da observação de sua realidade, da expressão que as próprias massas populares têm de sua realidade. É a partir do lugar em que se encontram as massas populares que os educadores revolucionários, no meu entender, têm de começar a superação de uma compreensão inexata da realidade e chegar a uma compreensão cada vez mais exata, cada vez mais objetiva dela (TORRES, 2002, p.79).

Isso nos leva a pensar que o *saber de experiência feito* deve ser respeitado, mas também deve ser superado “através de um processo de apropriação-reconstrução de novos saberes, tendo em vista a superação das circunstâncias que limitam o saber existente” (MÜHL, 2008, p.15). Através da construção desses novos saberes, novas leituras de mundo, leituras críticas e reflexivas, que busquem uma compreensão rigorosa de sua realidade, e das desigualdades que o permeiam, podem e devem ser

⁶⁷ Para saber mais, ler: “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

feitas, a fim de também superar e transformar essa realidade. Além disso, o conhecimento deve permitir que, tanto educandos quanto educadores, “possam realizar sua libertação, tornando-se sujeitos autônomos do ponto de vista intelectual, político e ético (*idem*, 2008, p. 15). Sob essa perspectiva, Sonia Schwendler acredita que

a prática educativa precisa estar baseada numa relação dialógica, que respeita a compreensão de mundo, a cultura do povo, seu saber de experiência feito. Somente um ato educativo dialógico e problematizador pode possibilitar que homens e mulheres conheçam o que já conheciam e conheçam o que antes desconheciam (2001, p.124).

Nesse sentido, o papel do educador, além de procurar respeitar e compreender os “saberes socialmente construídos na prática comunitária das classes populares” (STRECK et al, 2008, p.378) é, também, o de problematizá-los através de uma prática educativa que seja dialógica. Mesmo assim, é preciso que o educador esteja atento para não cair na armadilha de impor condições, modelos, valores que sejam estranhos ao modo e aos espaços de vida dos sujeitos *com* os quais trabalha, *com* os quais caminha e aprende junto. Victor Valla adverte para esse risco.

Devemos ter o máximo de atenção à construção de práticas que garantam uma relação profunda com a vida das classes populares, de forma a compreendermos o que é preciso fazer para que a Educação Popular não seja uma, dentre outras formas, de dizer ao outro o que fazer, a partir de uma experiência histórica e de condições que lhes são estranhas (2007, p.4).

Para continuar essa discussão, volto ao Encontro de Conhecedores a fim de ampliar a discussão sobre as muitas possibilidades de aprender-ensinar.

2.2. Socializando Conhecimentos

No Encontro de Conhecedores, além da possibilidade de trocar conhecimentos, foi possível, também, pensar em novas maneiras e novas formas de “aprender-ensinar”, de “aprender-a-saber” (BRANDÃO, 2002b, p.387), inclusive, formas que misturam diferentes diálogos e que podem ser “lidas”, a partir da análise de Brandão, como uma

“**múltipla experiência dialógica**” (*idem*, p.385). Faço uso das palavras do autor para explicar esses termos a fim de clarear a interligação entre eles.

Ele é **Múltiplo**, segundo Brandão, porque “é algo vivido diariamente, a todo momento, *em* situações, *dentro* de dimensões e *através* de relações cujo princípio fundador é a troca de sentidos dados a emoções e de significados em busca do conhecimento” (*ibidem*, p.385). Ele é visto como **Experiência** porque está atrelado à própria Vida, à questão da existência e “porque abarca a conexão entre conviver, criar, fazer algo *para*, *com*, ou *através* do conhecimento”. (*ibid.*, p. 385). E, finalmente, é **Dialógico** “porque é sempre o processo e o produto de uma troca. De uma reciprocidade.” (*ibidem*, p.386).



Menino brincando com “pião de chicote” durante o Encontro de Conhecedores

Quando Brandão apresenta esses três aspectos para refletir sobre o trabalho de *aprender-a-saber*, ele traz para essa discussão e coloca em evidência a dimensão relacional, existencial, integralizadora e cotidiana que está presente nesse processo.

A frase: “*A gente reza ou dança?*” “*As duas coisas*” que demarcou o sentido e o significado do Encontro de Conhecedores, sintetiza, de alguma maneira, o teor da análise de Brandão sobre a questão do *aprender-a-saber*, sintetiza, ainda, algumas propostas de trabalho que aliam cultura e educação, como é o caso das Casinhas de Cultura.

Propostas e projetos, como esses, têm a possibilidade de realizar uma “múltipla experiência dialógica” quando conseguem agregar pessoas e estabelecer vínculos entre elas, quando conseguem, também, integrar várias dimensões e instâncias da vida social, promover diálogos e se utilizar de diferentes linguagens, provocar uma leitura crítica da

realidade vivida pelos mais diferentes setores da sociedade, apontar muitos caminhos para o aprendizado e transformar culturas e sujeitos.

Ainda sobre o Encontro de Conhecedores, a partir da socialização dos conhecimentos durante a caminhada, depois na roda e, ainda, em vários outros momentos e espaços da comunidade, foi possível perceber uma horizontalidade dos saberes ali compartilhados. Momentos de escuta, de observação, de diálogo, de abraços, de cantorias, de reza, de partilha do alimento, de brincadeiras, de gestos muito simples, de um fazer muito singelo e “despropositado”, como diz Manoel de Barros (2001), foram criando tempos e espaços de aprender e de celebrar os aprendizados e, mais ainda, de celebrar o estar junto, para poder fazer todas essas coisas.

Nessas localidades é muito difícil as pessoas se encontrarem, dessa forma, esses eventos servem, também, para diminuir as distâncias entre pessoas e comunidades. Além disso, a potencialidade do encontro é algo que não se pode medir, como diz Fantin: “a gente vai apostando no diálogo que tem, no mínimo, quatro mãos e a força de quatro mãos é imensamente desconhecida por nós”.⁶⁸

A partir do que foi exposto até agora, é possível olhar para esse Encontro como um encontro de formação, e de formadores, marcado pela simplicidade, profundidade, alegria, leveza, pela devoção, pela força do “estar coletivo” (Fantin, 2008) e por saberes que se trançam e que, trançados, se espalham pelo chão das comunidades e seguem além delas, dando continuidade a essa “múltipla experiência dialógica” a partir da circularidade de saberes. Baseada nesses pressupostos, e nas palavras de Brandão, a função do educador, nesse processo de formação, ganha uma nova dimensão: a de “criar saberes para aprender”.

Aprender é, vimos, uma atividade inerente a tudo o que é vivo, e a aprendizagem responde pela totalização do ser de cada pessoa e pela realização de cada cultura. Ora, se isto é assim, então a função do educador ganha a dimensão de um verdadeiro agente do processo mais importante de toda a vida: *aprender a saber através de criar saberes para aprender* (BRANDÃO, 2002, 384).

Criar saberes ou despertá-los, lembrá-los, celebrá-los, socializá-los, fazê-los circular através das relações que se estabelecem entre as pessoas, são caminhos para uma prática educativa, mesmo porque, como diz Moacir Gadotti: “educar é criar vínculos e não decorar conteúdos” (2003, p.112).

⁶⁸ Essas colocações estão baseadas em uma das orientações feitas com a professora Maristela Fantin.

Essa discussão nos remete, ainda, aos *círculos de cultura* proposto por Paulo Freire na década de 60, pois descreve momentos em que os saberes que circulam e se socializam - seja nas caminhadas ou nas rodas de conversa e partilha do aprendido/vivido ao longo da travessia -, vão se consolidando e tomando corpo nas palavras e nas ações de quem ensina aprendendo e aprende ensinando.

Cada ser humano é um eixo de interações de ensinar-aprender. Assim, qualquer que seja, cada pessoa é em si mesma uma fonte original de saber e de sensibilidade. Em cada momento de nossas vidas estamos sempre ensinando algo a quem nos ensina e estamos aprendendo alguma coisa junto a quem ensinamos algo. Ao interagir com ela própria, com a vida e o mundo e, mais ainda, com círculos de outros atores culturais de seus círculos de vida, cada pessoa aprende e reaprende. E, assim, cada mulher ou homem é um sujeito social de um modo ou de outro culturalmente socializado e é, portanto, uma experiência individualizada de sua própria *cultura* (BRANDÃO, 2007, p.5).

Segundo Brandão, os círculos de cultura sempre foram a melhor metáfora dos diálogos pedagógicos propostos por Freire. Não apenas como um método de trabalho, mas como fundamento e finalidade da própria prática educativa e de uma nova atitude entre educadores populares (2002b, p.149). Além disso, no círculo de cultura, as pessoas têm a possibilidade de construir juntas, através do diálogo, “um saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende”. Nesse sentido, e complementando as palavras de Brandão, “o diálogo deixa de ser uma simples metodologia (...) e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra” (STRECK et al, 2008, p.77). Esse é um dos compromissos de uma educação popular, e de um educador popular, questão que pretendo abordar no próximo item.

2.3 - Nas Tramas da Educação Popular

Nos primeiros escritos de Paulo Freire, segundo Brandão, “a educação popular, como uma forma de ‘prática cultural para a liberdade’, deveria transformar todo o sistema e toda lógica simbólica da educação tradicional” (1986, p.69). Crítica ao sistema vigente de educação, ela “emergia como proposta de re-escrever a prática pedagógica do ato de ensinar-e-aprender, e surgia para repensar o sentido político do

lugar da educação” (*idem*, p.69), baseando-se nos saberes das classes populares e na “leitura de mundo” que estas faziam de sua realidade vivida.

Dessa forma, o que se percebe é a passagem de uma “educação *para* o povo” para uma “educação *criada* pelo povo”, e que transforma os sujeitos do conhecimento (tanto educadores-educandos quanto educandos-educadores) de sujeitos econômicos a sujeitos políticos. Além de lhes permitir verem-se “não como um anônimo sujeito da cultura brasileira, mas como um sujeito coletivo da transformação da história e da cultura do país” (*idem*, p.71).

Paulo Freire não fala, necessariamente, em sujeito coletivo, mas na relação dialógica imprescindível no encontro entre mulheres e homens e, especificamente, no encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores que se dá no processo educativo, um processo contínuo de ação-reflexão-ação. Pensando, assim, a relação dialógica proposta por Freire estende-se à própria formação desse sujeito coletivo e à reflexão de sua prática.

A pedagogia da dialogicidade que propõe baseia-se, não na relação entre sujeito e objeto, mas, na relação entre os sujeitos de conhecimento e de ação, sujeitos de transformação social através de uma pedagogia da práxis. A dialogicidade apresenta-se, então, na pedagogia de Paulo Freire, como essência de uma educação como prática da liberdade, como um ato político pedagógico. Sendo assim, ela também se apresenta como um exercício de cidadania ao possibilitar que a participação política se faça através de uma prática reflexiva.

Segundo Fiori, ao prefaciando o livro de Freire, uma educação liberadora “é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação” (FREIRE, 1987, p.9). Dessa forma, “a educação como prática da liberdade”, num regime de dominação e autoritarismo, só se produz e se desenvolve na dinâmica de uma “pedagogia do oprimido”, em que este tenha condições de “reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (*idem*, p.9).

No encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores, que se dá no processo educativo, a relação dialógica entre sujeitos torna-se imprescindível para o processo contínuo de ação-reflexão, pois o conhecimento sobre o mundo elabora-se a partir de uma ação reflexiva sobre ele. Mesmo porque, como diz Freire, “a visão do mundo que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento

crítico dessa situação, sob pena de se fazer "bancária" ou de pregar no deserto" (*ibid.*, p.87). Mas a relação dialógica também é imprescindível para a constituição dos sujeitos e uma necessidade inerente à condição humana, segundo Freire

o diálogo é uma espécie de postura necessária da condição humana, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem (2003, p.74).

É preciso que se estabeleça uma trama comunicativa entre educador e educando para que ambos pronunciem o que Freire vai chamar de "palavra verdadeira", ou seja, aquela que é ação e reflexão, que é práxis, que é transformadora. A palavra verdadeira, que é um direito de todos, não se diz sozinho, e não se diz *para*, mas se diz *com*. Essa palavra, pronunciada por sujeitos dialógicos, implica na conquista do mundo e na libertação dos homens (1987, p.79). Segundo Freire,

A existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (*idem*, p.78).

Eder Sader, num estudo sobre movimentos sociais nas décadas de 1970-1980, no estado de São Paulo, pontua que "o discurso que revela a ação revela também o seu sujeito", revela a sua condição e o seu desejo, revela a realidade do sistema em que se encontra e que já está dado, e se "constitui num meio para alcançar outras realidades, ainda não dadas" (1988, p.57).

Essa palavra transforma-se, então, numa palavra coletiva, à medida em que é fruto de uma reflexão e de uma reelaboração do pensamento e da prática social. Nesse ponto, os trabalhos de Sader e Freire convergem, pois ambos assinalam essa perspectiva, seja pelo o que observam nos movimentos sociais, seja pelo o que propõem como caminho na prática educativa.

Sujeitos coletivos, poderia-se dizer, seriam também sujeitos dialógicos, à medida em que solidarizam e sociabilizam seus interesses, suas vontades, seu pensar e fazer

coletivo e até sua própria identidade, aliás, uma identidade que se revela e se constitui através do discurso, através da “palavra”.

Ainda sobre essa questão, Brandão (1986) aponta que o sentido da palavra e o poder de dizê-la é um desafio à educação popular, visto que “dizer a palavra” é em si um exercício de poder, especialmente em sociedades em que este existe separado do trabalho produtivo, tanto quanto da vida simbólica coletiva, sociedades em que existe uma divisão social de poder.

Benjamim Garcia (1995) é um autor que chama atenção para a relação existente entre o saber e o poder. Segundo ele, o compromisso de uma proposta de educação popular vai além do “fortalecimento das camadas populares”, ela está relacionada a uma questão mais crucial: a questão do poder.

Questão, esta, presente tanto no interior da relação entre “agente/grupos populares” quanto “na perspectiva de um projeto político que diga respeito a toda sociedade”. Segundo o autor, o caráter da prática educativa vai ser definido pela forma de apropriação deste poder (1995, p. 90). No entanto, ele chama a atenção para o fato de existir um “sistema de poder”, do qual faz parte o intelectual, que barra e que impede o discurso (a palavra) e a explicitação do saber popular (*idem*, p.102).

É importante assinalar, ainda, que esta prática educativa envolve saberes diferenciados que se relacionam e se confrontam, e que denunciam interesses distintos de classes sociais antagônicas. Mas, antes de se pensar que o saber e o código dominante prevalece e se sobrepõe ao saber e ao discurso do dominado, é preciso “ler” nas entrelinhas destes discursos as marcas do saber popular que revelam as suas contradições, percepções e reivindicações em relação à classe dominante.

Engana-se quem pensa que o povo não percebe o lugar que ocupa e que não responde a esta situação de maneira crítica e criativa. Inclusive, as respostas podem vir em forma de diferentes diálogos que surgem no interior, no entorno e a partir do que é vivido nas experiências e partilhas do coletivo e do cotidiano.

Talvez mais do que dizer a palavra, seja importante também pensar e perceber as múltiplas maneiras dela ser dita ou inscrita; as múltiplas linguagens das quais o povo se utiliza para dizer a sua palavra: gestos, histórias, cantigas, rezas, brincadeiras, artefatos, inclusive, o silêncio.

Por outro lado, as dimensões do popular e de uma educação popular - e dialógica - permitem perceber outras possibilidades de relação e exercício do poder, dada a experiência de se compartilhar saberes. Isso é demonstrado neste trecho de Brandão: “A

educação popular não é uma atividade pedagógica *para*, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do *saber compartilhado* cria a experiência do *poder compartilhado*” (1986, p.72), como foi possível observar no Encontro de Conhecedores.

Segundo o autor, em sociedades regidas pela desigualdade há a necessidade de se pensar em uma educação que seja popular, pois, segundo ele, “vivemos em uma sociedade onde um Estado de democracia restrita não é o lugar coletivo do poder consensual de criar direitos, de criar por consenso as normas da vida coletiva, mas apenas é o lugar de obedecê-las” (*idem*, p.11). Dessa forma, criar oportunidades que nos permitam ser, e estar coletivo, podem representar uma outra relação com o poder e uma apropriação deste; a apropriação de um poder compartilhado que barra a força de um poder dominante. Sobre essa questão, Maristela Fantin ressalta que

neste mundo tão individualizado, estarmos juntos nos agregando e aproximando é uma conquista e por que não uma ação valiosa. Estar coletivo significa uma bela forma de barrar a força desse poder. Quando estamos coletivos enfrentamos os “donos do mundo” como diz Chomski. Penso que aí mora um pouco da nossa força (2008, p.11).

Além de pensar em uma educação que seja popular, é preciso pensar a educação de forma mais ampla, fora dos muros da escola e à sua margem, é preciso pensá-la “no seu contexto cotidiano, no interior de sua morada: a cultura” (Brandão, 1986, p.12), ou ainda, pensá-la a partir da própria “existência” pois, como nos diz Ribeiro (2005, p.29):

Sem a pedagogia da existência, o pensamento crítico esteriliza-se. Perde os seus vínculos com os contextos, o sabor da vida e as possibilidades de seu enraizamento na inteligência dos gestos que diariamente resistem à subordinação mecânica aos termos do pensamento dominante.

Dessa forma, é possível pensar que uma prática educativa que permita “dizer a sua palavra”, e que permita o exercício de um poder compartilhado é, também, uma educação para a cidadania, e mais, uma educação voltada para a autonomia dos sujeitos e para o fortalecimento dos vínculos que estes estabelecem entre si e com o seu lugar, seu contexto, o que vai fortalecendo, igualmente, o seu pensamento crítico e a sua capacidade de atuação, coletiva e individual.

É interessante assinalar aqui a concepção de Sader a respeito do sujeito autônomo, pois “não é aquele que seria livre de todas as determinações externas, mas

aquele que é capaz de reelaborá-las em função daquilo que define como sua vontade. Se a noção de sujeito está associada à possibilidade de autonomia, é pela dimensão do imaginário como capacidade de dar-se algo além daquilo que está dado” (op.cit, p.56).

O pensamento de Freire ao denunciar uma situação pedagógica, política e social excludente, pautada em relações de dependência de classes e numa “cultura do silêncio” - tanto das classes dominadas quanto das dominantes -, propõe, ao mesmo tempo, uma pedagogia libertária pautada no diálogo, pautada também na autonomia e numa consciência crítica, baseada na “denúncia das estruturas de dominação e no anúncio de uma nova realidade a ser criada em função dos interesses das classes sociais hoje dominadas” (2002, p.95).

Os espaços de vida das classes populares, enquanto espaços de relações humanas, de experiências de reciprocidade e partilha, indicam e sugerem caminhos para refletir sobre a realidade e para transformá-la. Uma transformação que vem do poder de dizer a palavra, mas que também vem da força de atos solidários, como bem demonstram as palavras de Valla (2007, p.3):

Com todos os problemas e degradações impostos aos pobres, os espaços de vida das classes populares têm sido o lugar de construção de uma experiência humana de repartição, compartilhamento e solidariedade, capaz de indicar caminhos válidos para a transformação do mundo, incluindo-se, aqui, a urgência de enfrentamento de uma cultura de apropriação particularista e de esgotamento de todos os recursos naturais, econômicos e humanos, que não é suficientemente problematizada em nosso meio.

As palavras do autor remetem-me à fala de uma das moradoras do Córrego da Velha, ao comentar sobre uma das tradições de sua região. Durante a festa de São João, segundo essa moradora, é “tradição rezar o terço”, um terço cantado. Geralmente, a reza é feita na casa do festeiro - um morador local que oferece a casa e o alimento. Mas, existem situações em que o festeiro não tem condições de preparar o alimento para oferecer na festa, nesse momento, a comunidade se une e ajuda com o que tem e com o que pode. Em momentos como esse aparece o que Valla chama de uma “experiência humana de repartição, compartilhamento e solidariedade”, palavras que, de certa forma, também são usadas por essa moradora.

A gente tem aquela tradição de todo ano rezá o terço na casa deles. Meu sogro rezava no dia de Santo Antônio e eu rezava de São João. Então, aí eles dois [o sogro e o cunhado] que se organiza, eles dois fazem, eles

que querem fazer a quitanda, assim, ah, um biscoito, um bolo, pra servir pro pessoal. Aí, o gasto é deles, eles dois lá se vira, o pessoal só vai lá pra rezar, divertir e comer. Agora, quando organiza assim, que nem o colega aqui pediu pra rezar o terço, e ele não tem condição, aí a gente vai e pede a colaboração dos amigos, né. Aí vai, um ajuda, às vez, com uma lata de óleo, um pacote de canjica, outro dá um litro de leite, outro... **Aí vai assim e faz uma festinha prá ele, prá ele não, pro povo. Vai ser na casa dele, mas é pra todos, né. Isso é a solidariedade** (M. E., moradora do Córrego da Velha de Baixo).

2.4. Arremates

A educação popular - proposta por Paulo Freire e que nos apresenta a perspectiva de uma relação dialógica -, aponta-nos para a possibilidade de transformar a nossa condição no mundo, a medida em que somos capazes de criar uma consciência crítica da realidade em que vivemos e atuar sobre ela coletiva e solidariamente.

Um educador que se pautar nesses princípios educativos e humanistas, e nos saberes presentes na vida cotidiana, entende que um dos caminhos para uma educação cidadã, criativa, transformadora, solidária, afetiva, brincante passa, também, por uma relação dialógica estabelecida entre educadores-educandos e educandos-educadores - entre “seres aprendentes”⁶⁹ -, e que transforma a todos.

Nesse sentido, como diz Carlos Brandão, olhar para a educação no seu contexto cotidiano, ou seja, na cultura, pode ser um caminho que aponte na direção do protagonismo das classes populares - mas que não se restringe a elas -, cuja experiência da pobreza e da carência seja capaz de provocar o surgimento de novas práticas educativas e novas experiências de saber e de compartilhar saberes, que seja capaz, também, de transformar os espaços de vida de seus sujeitos.

Essa discussão é muito pertinente, também, para pensar e refletir sobre o trabalho desenvolvido nas Casinhas de Cultura. Os caminhos traçados pela educação popular, principalmente, no que se refere à sua relação tão próxima com a cultura e com os ritos da vida cotidiana, podem contribuir na análise de projetos que, da mesma forma, tem como foco a valorização da identidade cultural de comunidades rurais e periféricas.

Compreendo que o fazer das Casinhas de Cultura se assemelha ou se aproxima de um novo *jeito* de fazer educação popular, inspirado, pautado, alimentado pela cultura

⁶⁹ Termo empregado por Brandão em seu livro: *A educação como cultura*, 2002a, p.25.

popular, pelos saberes e pelas experiências de pessoas, grupos e comunidades onde projetos, como esses, estão sendo desenvolvidos.

A descrição de algumas das práticas realizadas nas Casinhas de Cultura - tema que será abordado no próximo capítulo - traz elementos para perceber como isso vem acontecendo em projetos desenvolvidos atualmente.

III – NAS TRILHAS DAS CASINHAS DE CULTURA

“De banda de lá do rio
De banda de cá meu bem
Debaixo da laranjeira
Que gosto a laranja tem”
(Cantiga de Roda e Verso)

3.1 - O Fundo Cristão para Crianças e o Programa Casinhas de Cultura

Atualmente, existem quarenta Casinhas de Cultura no estado de Minas Gerais, concentradas, principalmente, em cidades e comunidades rurais do Vale do Jequitinhonha. O Fundo Cristão para Crianças, que desenvolve e financia este projeto, atua no Brasil desde 1966, oferecendo apoio técnico e financeiro às associações comunitárias⁷⁰ urbanas e rurais que desenvolvem programas de atendimento à crianças, adolescentes e suas famílias.

Com sede mundial em Richmond, no estado da Virgínia (EUA), a organização não-governamental “Fundo Cristão para Crianças” é uma das maiores agências de apadrinhamento de crianças do mundo. Essa organização surgiu por iniciativa de um casal americano - Helen e J. Calvitt Clarke – que, em 1938, fundou o *China Children Fund* (Fundo para as Crianças da China), para atender, inicialmente, às crianças órfãs, vítimas da guerra sino-japonesa, por meio de recursos doados por amigos.

Posteriormente, essa entidade passou a se chamar *Christian Children’s Fund*, modificando e ampliando o seu objetivo no sentido de atender à crianças e famílias que vivem situações de carência sócio-econômicas. Atualmente, o Fundo Cristão faz parte de uma aliança global de combate à pobreza que está presente em 33 países. É importante salientar que, apesar do nome, esta entidade, segundo seus funcionários, não apresenta qualquer vínculo religioso.

No Brasil, ele atua nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte. Está presente em 867 comunidades, sediadas em 56 municípios, sendo 27 no estado de Minas Gerais - 20 no Vale do Jequitinhonha -, e 28 no estado do Ceará, assistindo a mais de 45 mil famílias e promovendo programas sociais nas áreas de saúde,

⁷⁰ Os termos associações comunitárias, associações locais e entidades conveniadas serão utilizados como sinônimos.

educação, segurança alimentar e nutricional, conscientização sócio-ambiental e desenvolvimento comunitário.⁷¹

A prática de apadrinhamento de crianças e adolescentes, comum em várias cidades do Vale do Jequitinhonha, é a principal fonte de captação de recursos para o financiamento dos projetos que o Fundo Cristão desenvolve em parceria com as Entidades Conveniadas de cada município atendido⁷². Além disso, ele é uma forma de garantir a permanência da criança na escola e de possibilitar a implantação de programas de assistência, educação e capacitação nas comunidades rurais. Conforme registrado no site do Fundo Cristão⁷³, a sua “**missão** é promover o desenvolvimento do potencial da criança e do adolescente, com o envolvimento da família e comunidade, através de ações que fortaleçam o exercício da cidadania para a melhoria das condições de vida”.

As entidades mantidas pelo Fundo Cristão, nas diversas cidades do Vale, além do Programa de Apadrinhamento e o das Casinhas de Cultura, desenvolvem também outras atividades como: creche, educação infantil, animador comunitário, segurança alimentar, programas de geração de renda, de saneamento básico e captação e manejo de água de chuva, projetos na área de agricultura e apicultura e avaliação nutricional das crianças - também conhecido por “celebração da vida”, momento em que as mães levam seus filhos para serem pesados. Geralmente, isso é feito nas Associações, mas também pode ocorrer no espaço das Casinhas de Cultura⁷⁴.

Apesar de todos esses programas, vale ressaltar que muitos deles seguem um modelo prescrito que, muitas vezes, desconhece o cotidiano, as dificuldades e os problemas pelos quais passam os moradores de cada localidade. O trabalho de Vanda

⁷¹ Esses dados foram recolhidos no site do Fundo Cristão, no entanto, o mesmo oferece poucas informações a respeito das Casinhas de Cultura. Acessado em julho de 2003, revisto em dezembro de 2006 e em julho de 2007.

⁷² A quantia mínima que cada padrinho/madrinha - que tanto pode ser pessoa física ou jurídica - envia, mensalmente, para o Fundo Cristão é de R\$ 37,00. Desse valor, uma parcela (cerca de 30%) é recolhida pelo Fundo Cristão para gastos administrativos, o restante é repassado às entidades conveniadas e transformado em programas de assistência às famílias rurais. Os padrinhos costumam, também, enviar uma quantia extra em datas como aniversário e Natal, sugerindo a compra de presentes. Em algumas conversas com funcionários das associações, fui informada que, atualmente, alguns padrinhos têm pedido fotografias para comprovar que a doação destinada aos presentes não foi utilizada para outros fins, nem pela entidade nem pela família da criança. Escândalos de desvio de dinheiro, protagonizados por algumas Ongs e entidades religiosas, têm gerado essa desconfiança. O contato entre crianças e padrinhos é feito através de cartas. Nas entidades conveniadas ao Fundo Cristão, existem pessoas responsáveis por manter as correspondências e por enviá-las tanto às crianças quanto aos padrinhos.

⁷³ Para maiores informações, consultar: www.fundocristao.org.br.

⁷⁴ A título de esclarecimento, as Associações Comunitárias, que existem em muitos municípios do Vale do Jequitinhonha, não são, necessariamente, do Fundo Cristão, são conveniadas ao Fundo e realizam vários projetos que são mantidos, elaborados e financiados por ele, como o Programa de apadrinhamento de crianças e o das Casinhas de Cultura.

Silva (2002) chama atenção para esse fato, principalmente, por tocar na questão da relação entre a entidade assistencial, a escola e o trabalho, entremeio em que se encontram muitos dos adolescentes e jovens presentes nessas comunidades rurais.

Segundo a autora, uma das condições para que o apadrinhado continue a receber auxílio é a sua permanência na escola. Entretanto, como as doações não têm sido suficientes para melhorar as condições de vida dessas famílias rurais - mesmo porque, algumas delas possuem muitos filhos e nem todos são apadrinhados - os filhos mais velhos vêm-se obrigados, muitas vezes, a abandonar a escola para trabalhar na lavoura ou, ainda, a migrar para trabalhar no corte de cana. O fato de ter que abandonar a escola implica, por sua vez, em correr o risco de perder o benefício do apadrinhamento, o que gera um impasse difícil de resolver, como se pode perceber no trecho a seguir:

O problema é que os apadrinhados, sejam eles jovens ou crianças, se não se encontram em seus locais de morada e na escola, não podem continuar no programa de apadrinhamento, devem ser desligados. Se estão em suas terras, mas abandonam a escola (mesmo que temporariamente) para trabalharem na lavoura, também correm o risco de serem desligados do programa. Então, o que devem fazer? Famílias inteiras devem permanecer dependentes de doações para um, dois filhos apenas, enquanto que na maioria das vezes são cinco, seis, sete ou mais filhos? Isto não seria um modo de aprisioná-los ainda mais na condição de dependentes e miseráveis? Ou seja, será que “o pouco com Deus ainda não é pouco?” (SILVA, 2002, p.108).

Apesar de ressaltar essa condição que mantém as populações carentes dependentes de programas assistenciais - como é o caso de alguns dos programas do Fundo Cristão para Crianças -, enquadrando-as aos seus modelos e critérios, e não o contrário, Vanda Silva (2002) faz, também, a observação de que, mesmo com esses conflitos, o Programa de Apadrinhamento tem desempenhado um papel educativo importante nessas comunidades.

Partindo desse pressuposto, acredito que o Programa das Casinhas de Cultura traga um diferencial que foi - e continua - sendo construído ao longo do desenvolvimento e das avaliações do próprio trabalho, justamente, por levar em consideração as especificidades de cada comunidade. Se, no início do projeto - como será visto ao longo deste capítulo -, havia um modelo pré-estabelecido para sua implantação, houve a necessidade, a partir de uma resposta e de uma demanda das próprias comunidades, de rediscutir e reavaliar o projeto inicial, reorganizando-o conforme os critérios e os desejos estabelecidos pelos moradores de cada localidade.

Isso porque, como diz Eliete Rodrigues de Araújo, coordenadora da ABITA - Associação Beneficente de Itaporé -, a associação comunitária da cidade de Coronel Murta: “a comunidade tem que se sentir muito dona da Casinha”.

Como foi dito anteriormente, o Programa Casinha de Cultura foi concebido com base em dois eixos: “a identidade cultural e a cultura da criança”, que tanto abarca o universo infantil de hoje quanto o presente na memória e nas referências dos mais velhos.

Segundo consta no Manual de Implantação das Casinhas de Cultura, a *cultura da criança* é vista como “o conjunto dos brinquedos, brincadeiras, histórias, gestos e cantigas que as próprias crianças inventam, elegem e recriam no seu convívio dia-a-dia e em **liberdade**”⁷⁵. É importante ressaltar que esse tem sido um dos caminhos principais e uma das maiores perspectivas que têm norteado o trabalho das Casinhas nas comunidades. O *brincar* e o *brincar em liberdade* tem sido uma de suas principais linguagens.

No entanto, gostaria de pontuar que existe uma ampla discussão em torno do conceito de *cultura da criança*, principalmente, nas áreas da sociologia da infância e da antropologia da criança. A antropóloga Clarice Cohn (2005) tece uma crítica interessante ao uso deste termo no singular. Para ela, falar de uma *cultura infantil* ou da *cultura da criança* significa negar as suas particularidades sócio-culturais, universalizando-a. Além disso, este termo, no singular, refaz a cisão entre o mundo dos adultos e o das crianças, negando a relação entre eles e o contexto que os engloba. Por isso, sugere que se fale em *culturas infantis*, no plural.

Nesse sentido, a discussão em torno do conceito de cultura da criança demanda uma percepção em torno da heterogeneidade de mundos de vida e da pluralidade de valores, sentidos, signos e significados, sistemas simbólicos, crenças e representações sociais das crianças. Essa discussão pressupõe, ainda, os universos que permeiam as muitas infâncias e as múltiplas e diferenciadas relações estabelecidas em diferentes contextos sociais.

Por outro lado, a identidade cultural, que também é um dos eixos do projeto, busca evidenciar em cada comunidade o que faz com que as pessoas se reconheçam como fazendo parte deste grupo, quais seus valores, suas marcas, seus muitos jeitos de ser coletivo, qual a importância que isso tem e o quanto isso significa tanto para a

⁷⁵ Trecho encontrado no Manual para Implantação de Casinhas de Cultura - Espaços para Encontro e Convivência. Concepção: Viviane Fortes. Belo Horizonte - fevereiro de 2002. s/ pg.

comunidade como para cada um que dela faz parte. De acordo com a proposta do Programa:

Quando as pessoas se reconhecem e descobrem o valor de sua própria cultura, elas são movidas em direção ao encontro e ao trabalho coletivo para a melhoria e a transformação de sua comunidade. Ao mesmo tempo, observamos um crescimento individual com o fortalecimento da alegria, da confiança e da auto-estima”.⁷⁶

Assim como que pontuei algumas questões em relação à cultura da criança, gostaria, também, de ressaltar que, nesse texto, o olhar para a identidade cultural, além do que é colocado pela proposta do Programa das Casinhas de Cultura, vai procurar se ater ao pressuposto de que a identidade também está em movimento, está em relação, e apresenta uma multiplicidade de focos e de faces. Da mesma forma que olhamos para a cultura enquanto processo e não enquanto produto, é possível pensar que as identidades culturais: “são sempre parte de processos transitórios e fugazes de identificação. Mais do que isso, têm por suposto o próprio e o alheio, o individual e o coletivo, a tradição e a modernidade” (SANTOS, 1996 *apud* GUSMÃO, 2006, p. 83).

Essas foram, apenas, algumas colocações para orientar a interlocução com o Programa das Casinhas de Cultura e o próprio caminhar da pesquisa e da escrita deste texto.

Voltando ao processo de implantação do projeto, quando surgiram, em meados de 1997, as Casinhas de Cultura tinham sido idealizadas e implementadas, inicialmente, como projetos de Brinquedotecas voltados, de forma especial, para as crianças e os adolescentes. Com o desenvolvimento do trabalho e com a participação de pesquisadores da “cultura da criança” e da arte do brincar, como Adelson Murta (Adelsin), Viviane Fortes e Roque Soares Junior (Roquinho), houve uma revisão e uma ampliação deste projeto - que já completa mais de dez anos de experiência. É comum, no entanto, encontrar o uso dos dois termos - Brinquedoteca e Casinha de Cultura -, tanto nos registros de algumas Associações que coordenam o programa, quanto no próprio dizer das populações locais.

O Fundo Cristão para Crianças - Brasil, apresenta a sistematização da experiência “Re-Descobrimos a Brinquedoteca”, que está inserido no Programa de Brinquedoteca - Casinha de Cultura. Este programa foi iniciado nos meados de 1997 e a partir daí os esforços da equipe técnica foram voltados para a formatação da gigantesca proposta de uma

⁷⁶ Trecho encontrado no Manual para Implantação de Casinhas de Cultura – Espaços para Encontro e Convivência. Concepção: Viviane Fortes. Belo Horizonte – fevereiro de 2002. s/ pg.

Brinquedoteca diferente das outras convencionais. O Programa de Brinquedoteca - Casinha de Cultura foi concebido a partir de dois eixos: a identidade cultural e a cultura da criança, tendo como objetivo geral a implantação de espaços para encontro e convivência para as famílias das comunidades. Neste espaço, as crianças, os adolescentes, jovens e adultos convivem em alegria, revivem suas tradições e buscam a construção de um mundo melhor.⁷⁷

Dessa forma, o que era um espaço de jogos, leituras, brincadeiras e de construção de brinquedos voltado, especialmente, para as crianças foi se transformando, aos poucos, num espaço cultural mais amplo, de memórias compartilhadas, de saberes e fazeres tradicionais, num espaço de encontro, de troca e de novos aprendizados entre diferentes gerações, num espaço de convivência, socialização, de criação, de alegria e de discussão de questões referentes a cada comunidade. A fala de um dos assessores do Fundo Cristão descreve esse processo de mudança.

[...] começaram a pensar uma proposta para o fortalecimento da cultura, um programa na área cultural, propriamente dito, que se tivesse um espaço onde não fosse apenas um espaço dedicado à questão da transmissão do conhecimento, à questão do envolvimento das famílias, à questão do cultivo, das relações familiares, afetivas, mas que fosse um espaço mais amplo, com um propósito mais amplo, seria um espaço de integração, realmente, da comunidade. Não só para transmissão dos valores culturais, mas um espaço de discussão, de debate, de formação, que se tivesse um espaço onde houvesse convergência, e que fosse **um espaço público, aberto a todos**, sem restrição de que é um espaço de idade tal a tal, não, é um espaço de vivência comunitária. Evidentemente, que você pra organizar isso, para que não seja um espaço de baderna, existe todo um procedimento de organização, de atividades, de rotina, de como utilizar o espaço. Então, você tem as atividades que são dedicadas ao brincar, às crianças, você tem atividades culturais mais típicas dos adultos, então, as festas religiosas, os batuques, as oficinas de artesanato, tudo isso ocorrendo dentro do mesmo espaço (Carlos Siste, assessor do Fundo Cristão para Crianças, em Belo Horizonte).

É interessante cruzar esta visão do Fundo Cristão com a visão de Marly Ferreira, Educadora Social das Casinhas de Cultura ligadas a ASSOCIAR - Associação Comunitária e Infantil de Araçuaí -, que tem acompanhado esse projeto desde a sua implantação até esse período de transição entre Brinquedoteca e Casinha de Cultura. A sua fala traduz esse processo de transformação e ampliação do projeto, visto como uma

⁷⁷ Na Casinha de Cultura da cidade de Coronel Murta, tive a oportunidade de consultar alguns registros sobre o programa, que foram disponibilizados por Cheila Tavares, educadora social - ou “referência” - do projeto nesta cidade. Esse trecho está presente no relatório: “A Experiência da Brinquedoteca no Médio Vale do Jequitinhonha MG/Br.

necessidade pela equipe que coordena e que trabalha nas Casinhas e como algo muito positivo, segundo ela, pela própria comunidade.

No início foi feito com nome de Brinquedoteca. Depois a gente foi descobrindo que não era bem isso, que não era uma casa cheia de brinquedo que ia satisfazer a comunidade. A gente descobriu que era um resgate mesmo, de estar buscando aquilo que eles mais gostavam. Não adianta você levar um vídeo para uma comunidade que dança o batuque. Isso não existe. Então, eu acho que **depois que foi reconhecido como Casinha de Cultura, as pessoas gostaram mais, ficaram mais satisfeitas, empolgaram muito mais e envolve muito mais também.** (...) A gente foi assim, também, mostrando o que era importante, que aquilo ali tinha que estar ativo nas pessoas, que não podia morrer aquela cultura que era tão bonita. Aquele Nove que eles cantavam e que os pais, as pessoas mais velhas tinham vergonha de cantar, com medo dos jovens criticar e, hoje, assim, os jovens já “tão” cantando. Isso que é bom.

É interessante, também, registrar a experiência do processo de implantação da Casinha de Cultura da ABITA, na cidade de Coronel Murta, que preferiu não aderir ao projeto na sua proposta inicial, justamente, por acreditar que, naquele momento, ele não levava em consideração as diferenças e diversidades culturais presentes nas muitas localidades e regiões do Vale do Jequitinhonha, não assumindo, portanto, “*a cara da comunidade*”.

[...] no início foi uma coisa, assim, muito mesmo a característica de brinquedoteca. Uma coisa padronizada pra todas as instituições, a distribuição de cantinhos e não levava muito em conta a questão cultural, não, da comunidade. Aí, nessa primeira fase, nós não entramos, porque eu achei, assim, que não tinha muito a cara da Abita, que a comunidade não ia se adaptar à proposta. (...) a gente veio tendo encontro, avaliando como estava esse processo das brinquedotecas e a gente viu que não foi uma coisa que estava trazendo mudança pra comunidade, até a participação estava muito ruim, não estava causando aquele impacto que a gente esperava dentro da comunidade (Eliete Rodrigues de Araújo, coordenadora da ABITA).

Segundo a coordenadora da ABITA, o fato de, até então, não abrir espaço para as diferentes idades e gerações, e para a troca de conhecimentos e experiências entre elas, acabava limitando o próprio processo de revitalização da cultura local que dependia, por sua vez, da presença dos narradores das histórias dessas comunidades.

Aí, teve um outro segundo momento, que nós discutimos, sentamos pra avaliar a brinquedoteca, o que que tava faltando, foi aí que nós

contamos muito com o apoio do Adelsin, do Roquinho e da Viviane. (...) aí foi também que a gente sentou e começou a discutir essa questão mesmo do resgate da cultura, a questão do brincar pelo brincar. Aí, já era uma outra visão, já não era mais brinquedoteca. Nós discutimos, a gente viu a questão, assim, o próprio nome brinquedoteca, ele distanciava um pouco a questão do adulto. **A gente não conseguia resgatar a cultura porque a gente não conseguia trazer o adulto prá dentro da Casinha, não pro espaço físico, mas prá atividades que a Casinha desenvolvia.** Nesse momento, nós entramos, já entramos com o nome de Casinha de Cultura, que aí a gente tinha mesmo como eixo do programa a questão da cultura (*idem*).

Dessa forma, o projeto inicial foi ampliado no intuito de trazer para o espaço físico e, principalmente, para as atividades das Casinhas de Cultura, a participação da comunidade, como um todo, no processo de construção tanto desse espaço quanto de reconstrução e ressignificação da identidade cultural das comunidades onde esse projeto atua. No entanto, vale ressaltar que o Programa Casinhas de Cultura acentua a importância de se ter um espaço físico, um espaço público, capaz de promover encontros, onde as práticas culturais das comunidades possam tomar corpo e movimento e, ao serem valorizadas e revividas, possam ir fortalecendo a identidade do grupo.

Então, as Casinhas de Cultura vieram como essa proposta de, primeiro, se ter realmente o espaço físico, porque sabe-se que é muito oportuno você falar que é possível você ter espaços de reflexão, mas esses espaços não ocorrem soltos. A questão da estrutura, muitas vezes, ela é mal interpretada, você ter estrutura física. Então, tem que ter um investimento num galpão, tem que ter um investimento em alguma coisa onde seja possível as pessoas se encontrarem ali. Se a gente for analisar, essa questão do espaço físico, ela, de certa forma, ela é necessária sim, porque ela acaba virando uma **referência**, como vira uma referência a capela da comunidade, ou a igreja ou o bar da comunidade, que é uma referência. Então, enfim, é uma **apropriação** que as famílias fazem daquele patrimônio, que vira como que um patrimônio deles, a Casinha de Cultura, e, ao mesmo tempo, você traz um espaço seguro também para desenvolver determinadas atividades (Carlos Siste, assessor do Fundo Cristão).

Alguns relatos das e dos brincantes confirmam e enfatizam a importância de ter um espaço físico, de ter um local que ofereça atividades de lazer para a comunidade e que seja, ao mesmo tempo, um local aberto e seguro para que todos possam frequentar⁷⁸.

⁷⁸ Geralmente, as atividades de lazer dessas comunidades, no caso da comunidade do Córrego da Velha, acontecem nas vendas - onde dançam forró, jogam bilhar e truco -, entretanto, esse é um lugar que nem todos frequentam, especialmente, por não ser um local muito seguro para eles.

[...] o que é mais difícil é o local. Porque sempre que tem [alguma atividade de lazer], é que eles fala venda, que é barzinho, e não vai todo mundo quando é na venda. Então, eles reclamam muito por isso, que não tem onde que dá pra todo mundo ir, e às vezes tem terço na casa de alguém também e aí, por exemplo, só vai se for convidado, né. E a Casinha, não, é aberta pra todo mundo. De vez em quando, eles fazem forró, mas, de vez em quando, também, pode ter briga. O lugar aqui é mais seguro, parece que o pessoal respeita mais. Acho que eles respeita muito. Também, tem a coisa da bebida que não pode rolar, não pode trazer, mas tem uns que já vem bêbado (Cláudia Lélis, brincante das Casinhas do Córrego da Velha).

Dessa forma, aos poucos, as Casinhas de Cultura vão se constituindo e se transformando num espaço de referência das comunidades. Enquanto um espaço público, aberto a todos, um lugar seguro, que todos respeitam, um lugar de lazer e de encontro, as Casinhas vão se transformando, também, numa segunda casa.

Vale ressaltar que os espaços físicos das Casinhas de Cultura podem até ser parecidos, mas percebe-se que cada uma delas, mesmo dentro do próprio município, vai criando o seu jeito de construir o seu espaço, vai dando o seu toque, a sua cor e, assim, vai, realmente, dando “*a cara da sua Casinha*” que é muito “*a cara da sua comunidade*”. Porém, as práticas, as vivências, os aprendizados e as trocas têm ultrapassado esses espaços.

3.2 - Espaços e Tempos das Casinhas de Cultura



Casinha de Cultura do Córrego da Velha de Baixo

Como já apresentado, as Casinhas de Cultura podem ser caracterizadas como espaços físicos que, apesar das mudanças de concepção, ainda mantém uma estrutura e uma organização interna que muito se assemelha e se aproxima da estrutura e da organização de uma Brinquedoteca.

Existe uma grande sala, que se divide em “cantinhos”, com prateleiras coloridas ao alcance das crianças, como: o canto da leitura, com tapete, almofadas e uma pequena estante de livros; um canto de brinquedos, geralmente, confeccionados pelos artesãos locais, mas há também brinquedos e jogos industrializados; outro canto com materiais a serem usados pelas crianças para confeccionarem brinquedos, instrumentos musicais ou fazerem trabalhos artesanais com materiais recicláveis e com materiais presentes na região, como madeira, sementes, bambu e palha de milho.

As salas, geralmente, são bem coloridas e enfeitadas, inclusive as paredes, o teto e as janelas. É no centro desta sala que, também, costumam ser realizadas reuniões comunitárias e o encontro de mães. As Festas, as brincadeiras, o futebol, os ensaios, as

cantorias, as danças, o guisado, o batizado de bonecas são realizados, na maioria das vezes, nos quintais, nos terrenos - de terra ou de cimento - que circundam as Casinhas.

Entretanto, elas ultrapassam os espaços internos, ultrapassam os terrenos que as circundam e se estendem além dele. Num relato de Paula Cencig, ex-assessora do projeto, ela disse ser comum realizarem atividades ou até reuniões de avaliação fora do espaço das Casinhas de Cultura. Numa das reuniões, inclusive, foram todos para o rio que passa numa dessas comunidade e, sentados numa pedra, fizeram a avaliação do trabalho.

Fato semelhante foi comentado por Tereza, uma das brincantes das Casinhas de Cultura de Araçuaí⁷⁹. Segundo ela, as atividades programadas para o “Dia do Padrinho”⁸⁰, como futebol, peteca, dança do Nove - organizadas junto com a comunidade -, foram programadas para serem realizadas embaixo do pé de manga.

Algumas atividades, principalmente as que procuram despertar as memórias da infância, costumam, também, ser realizadas nos caminhos e nos lugares por onde essa infância passou: nas árvores, nos córregos e rios, nas trilhas a caminho de casa, na poeira da estrada.

Existe uma programação mensal que é feita pelos brincantes junto com a educadora social que coordena o programa. Uma vez por mês é realizado o encontro de mães. Nesses encontros, geralmente, elas fazem trabalhos manuais, confeccionam bonecas de pano, fazem bordados e fuxicos. Uma vez por mês, também, num final de semana, a comunidade reúne-se na Casinha de Cultura para realizar uma atividade conjunta. Nesse dia, fazem guisado, jogam futebol, cantam e dançam o Batuque, o Nove, brincam e constroem brinquedos com as crianças. As atividades diárias, mais voltadas para as crianças, costumam privilegiar o tempo livre para o brincar, o exercício da liberdade e da descoberta.

E assim, às vezes são atividades livres, às vezes, são atividades planejadas, depende da intenção daquele momento, tem muito a questão assim do espaço livre mesmo prá brincar. A criança chega, ela escolhe, no início a gente sofria muito, nós não entendíamos, tipo assim se a criança começasse a construir um carrinho com a gente, ela tinha que concluir o carrinho. E, às vezes, não é isso, a gente não precisa tá

⁷⁹ Participei, na Associar, de uma reunião de avaliação mensal das atividades desenvolvidas pelas Casinhas de Araçuaí. Nessa reunião, Tereza – Tera – que é brincante da Casinha da Barra do Gravatá, da Ponte do Gravatá e de São João do Setúbal, fez esse relato. Em Araçuaí, portanto, existem cinco Casinhas de Cultura, três delas começaram em 2007. Infelizmente, não foi possível conhecer todas elas.

⁸⁰ O Dia do Padrinho é comemorado no dia 15 de junho. Cada associação, geralmente, junto com a sua comunidade, fica responsável pela organização da festa que é feita como uma forma de agradecer aos padinhos que mantém, financeiramente, os projetos do Fundo Cristão.

esperando o produto mas, exatamente, aquilo que ele fez naquele momento, da relação com o próximo, o trabalho em grupo. Tem, também, os festivais que são coisas mais populares, o festival da pipa, da bolinha de gude, do guisado. E tem o momento também da construção de brinquedo, que é essa hora que tá só as crianças, ou junto com os pais, ou só os pais, depende da intenção daquele momento (Eliete Rodrigues Araújo, coordenadora da ABITA).

Com isso, é possível perceber que esses espaços estão em movimento, deslocando-se nas estradas de terra, seguindo o caminho do rio, abrigando-se na sombra das árvores. Rompendo, também, os limites das comunidades e participando de eventos em outras cidades - como o Festivale, o Encontro de Conhecedores e o Encontro de Casinhas de Cultura -, ou ainda, participando de festas religiosas, de concursos para angariar fundos e novos financiamentos para a continuidade do projeto, como foi o caso que presenciei na Casinha do Córrego da Velha, que estava preparando uma apresentação de danças e cantigas para uma comissão da Unicef⁸¹.

As Casinhas de Cultura podem ser vistas, também, como espaços flexíveis e dinâmicos que acolhem e acomodam diferentes grupos e diferentes atividades. Em alguns momentos, assemelham-se à brinquedotecas, em outros, a centros de cultura popular ou centros comunitários, e, ainda, à estações⁸² de cultura. As Casinhas de Cultura são lugares de permanência, mas também de passagem, de deslocamentos, podendo ser “levadas” às comunidades que, ainda, não possuem um espaço físico para recebê-las, como é possível perceber na fala da coordenadora da ABITA: “... *mesmo as comunidades que não têm, nós temos a Casinha itinerante. Todas que não têm o espaço físico, mas todas as atividades que têm dentro da Casinha, a gente leva até a comunidade onde não tem o programa*”.

Nesse sentido, percebe-se que as Casinhas de Cultura não estão isoladas, elas estão em relação, em comunicação com o que se passa ao redor. E é nesse movimento constante de idas e vindas dentro da própria comunidade, entre as casas dos moradores e o espaço (físico) da Casinha, entre Casinhas num intercâmbio cultural ou, ainda, nos diferentes lugares que acolhem as suas atividades, que diálogos vão se construindo e vão construindo esse projeto.

⁸¹ Fizeram a apresentação, mas a ASSOCIAR - que coordena as Casinhas de Cultura em Araçuaí - não foi contemplada com o selo da UNICEF.

⁸² A idéia de Estação será tratada no próximo item, a partir das colocações de Edmir Perrotti (2004).



Casinha de Cultura da comunidade Ouro Fino, da cidade de Coronel Murta.



3.2.1 - Quem cuida dessa Casa?

Existe uma estrutura mínima de organização para o funcionamento das Casinhas de Cultura que se divide, basicamente, em três funções: Brincante, Educador Social ou Referência e Coordenador. Existe, ainda, uma assessoria externa do Fundo Cristão e, pode-se dizer, também, uma “assessoria interna” das comunidades, que é realizada pelos animadores comunitários, moradores locais que, além do apoio, prestam um serviço imprescindível não só ao funcionamento das Casinhas de Cultura, mas aos demais programas relacionados à saúde e à educação desenvolvidos pelas Associações Comunitárias.

O período de funcionamento das Casinhas acontece, geralmente, de segunda a sexta-feira, além de um (ou até mais de um) final de semana por mês. O dia-a-dia e as atividades cotidianas das Casinhas são coordenadas pelos **Brincantes**. Estes, geralmente, são pessoas que fazem parte da comunidade e passam por um processo de seleção e, posteriormente, por um processo de formação com uma equipe de assessores ligada ao Fundo Cristão.

A questão da afinidade com o trabalho da Casinha, com a comunidade e com a cultura local e o “gostar de brincar” são de fundamental importância para a escolha e o trabalho do brincante, como bem coloca a educadora social Marly Ferreira.

A gente solta edital e a gente olha mais a questão do perfil da pessoa, porque prá trabalhar na Casinha de Cultura, a pessoa tem que preencher um perfil. Tem que gostar de brincar, primeira coisa tem que gostar de brincar. Então a gente põe edital, a gente faz a seleção, tem a prova escrita, depois tem entrevista. Desta última vez, a gente foi prá comunidade fazer um teste prático com as primeiras classificadas e assim a gente fez a escolha. A gente foi bem sucedido dessa vez porque antes era só o teste escrito e uma prova aqui, mas a prática com a comunidade, com as pessoas, foi muito interessante. A gente pode ver, assim, o desenrolar da pessoa.

No entanto, não deixa de ser interessante o fato da brincante escolhida pela comunidade do Córrego da Velha, a qual Marly está se referindo no trecho citado acima, não ser uma moradora local. O que demonstra que essa questão da afinidade, tanto com o trabalho quanto com as pessoas, têm um significado mais amplo. Ser “de dentro” ou ser “de fora” traz, também, a possibilidade de percepções diferentes, de aproximações e distanciamentos que permitem diferentes leituras das histórias que

chegam e que se constroem através de diferentes caminhos - individual ou coletivamente.

Os Brincantes são responsáveis, também, por cuidar do espaço físico, por realizar um trabalho de pesquisa da cultura local, mobilizar a comunidade, organizar eventos, promovendo, assim, uma ligação entre a comunidade e o espaço da Casinha, além de promover uma prática de participação e de envolvimento da comunidade neste projeto.

O trabalho de pesquisa que desenvolvem costuma partir da memória/história da comunidade, e de sua própria memória/história, para organizar e preparar o material a ser trabalhado e compartilhado nas Casinhas de Cultura, como demonstra essa fala de Marly Ferreira:

Quando começou o programa, a gente fez visitas. No caso, a brincante visitou todas as famílias e nessa visita foi como uma pesquisa mesmo. Fomos perguntando prá eles: o que é que eles gostavam, do que eles brincavam quando eram crianças, qual brinquedo que eles gostavam de fazer pros filhos deles. E, através disso aí, a gente foi pegando esses tópicos na pesquisa e foi trabalhando com eles. Por exemplo, o batizado de bonecas, né. Eles falaram que no tempo deles, eles faziam batizado de bonecas e que tinha boneca de todo jeito, boneca de sabugo de milho, de palha. E aí a gente começou a construir as bonecas junto com eles. E depois fomos fazer a roupinha da boneca. Aí começou o batizado de bonecas.

É importante ressaltar que, além do trabalho com a oralidade, existe uma preocupação em registrar, artesanalmente, o que é pesquisado utilizando, muitas vezes, materiais presentes nas comunidades como: sementes, palha de milho, folhas, grãos e bambu, além de alguns tecidos mais rústicos como panos de chita, juta e algodão cru (ou tecido americano, como eles costumam chamar).

Por outro lado, percebe-se que há uma preocupação em utilizar recursos tecnológicos para complementar esse registro. Os registros de imagens (foto e vídeo) e de som (áudio) têm sido cada mais frequentes e mais utilizados pelas Associações. Registros que se quer guardar das Casinhas - e nas Casinhas - mas que, da mesma forma, as pessoas das comunidades desejam guardar dentro de suas casas, como uma “lembrança”, uma recordação, de eventos e de momentos vividos naquele lugar e com aquelas pessoas⁸³.

⁸³ Na festa de São Pedro, organizada e realizada pela ABITA em parceria com a escola municipal, na cidade de Coronel Murta, em 2007, várias pessoas foram pedir à Cheila Tavares, educadora social da Casinha, que tirasse cópia das fotos da quadrilha, fotos digitais. Por outro lado, é interessante perceber

Esse, inclusive, passou a integrar os objetivos das Casinhas de Cultura que, além de possibilitar as trocas de experiências, de oportunizar o reviver das “tradições” locais como uma forma de afirmar a identidade desses grupos busca, também, oportunizar e possibilitar o diálogo com as novas tecnologias, como descrito no site do Fundo Cristão:

Para resgatar a riqueza da cultura brasileira diante das dificuldades de acesso à educação, o Fundo Cristão para Crianças criou espaços de encontro e convivência comunitária nas entidades conveniadas, denominados Brinquedoteca Casinha de Cultura. Crianças, adolescentes, suas famílias e comunidades têm a oportunidade de interagir, trocar experiências, reviver tradições, reafirmar sua identidade e dialogar com as novas tecnologias⁸⁴.

Além do trabalho das e dos Brincantes, o apoio das e dos **Animadores Comunitários** (pais e/ou mães de crianças apadrinhadas) tem sido de fundamental importância para o funcionamento das Casinhas de Cultura. Além de acompanhar e participar das atividades, eles costumam estabelecer uma relação mais próxima e constante com a comunidade, auxiliando e acompanhando os outros projetos que são desenvolvidos pelas Associações locais.

Cada animador atende, em média, 10 a 15 famílias, coletando informações e orientando em questões relacionadas à saúde, educação, nutrição e desenvolvimento humano. Para realizarem essa tarefa, costumam participar de oficinas de capacitação oferecidas pelos educadores das entidades conveniadas. Além disso, por realizarem um trabalho voluntário, são vistos como “peça chave” no trabalho das Associações, cuja demanda de trabalho costuma ser muito grande e os recursos financeiros, para contratar e manter uma equipe maior, costumam ser insuficientes.

Os **Assessores**, por sua vez, estão ligados ao Fundo Cristão para Crianças, sediado em Belo Horizonte, e desenvolvem um trabalho itinerante pelo Vale do Jequitinhonha, acompanhando as atividades e o andamento dos trabalhos das Casinhas através de encontros de reflexão e avaliação com as equipes envolvidas, através da elaboração de relatórios e de oficinas e encontros de formação continuada dos brincantes.

que, apesar dos recursos que chegam às pessoas, muitas vezes, eles não chegam às cidades, como é o caso de Coronel Murta, onde não há laboratório fotográfico. Quando precisam fazer revelações, vão até Araçuaí, que é a cidade mais próxima, ou pagam para o táxi - que faz, com frequência, esse trajeto - levar o filme e trazer as fotos quando retornar à cidade.

⁸⁴ Site acessado em 20 de fevereiro de 2008.

Atualmente, o trabalho dos assessores tem sido mais esporádico e este processo de avaliação e reflexão está sendo realizado e coordenado por equipes das próprias Casinhas de Cultura em encontros organizados por eles, num exercício de auto-gestão e autonomia.

Em cada Associação Comunitária existe uma **Educadora Social** ou **Referência** que é a pessoa responsável - um tipo de coordenadora local - pelo Programa das Casinhas de Cultura. Esta pessoa, juntamente com a (o) Brincante, é responsável por organizar as atividades, no entanto, ela costuma ficar mais nas Associações, realizando visitas semanais ou mensais nas comunidades. Geralmente, são essas as pessoas com quem fazemos contato para pedir permissão para conhecer o projeto.

Por fim, existe uma Assessora ou **Coordenadora regional** que acompanha, com uma certa frequência, o andamento das atividades. A programação mensal é sempre repassada para ela bem como os relatórios das atividades desenvolvidas nas Casinhas. Além disso, ela coordena todos os projetos desenvolvidos pela sua Associação, que vai desde o Programa de Apadrinhamento até as Casinhas de Cultura.

3.2.2 – Casinhas de Cultura: um projeto *em e de* formação

A partir do que foi dito, até agora, é possível perceber que o que faz e caracteriza uma Casinha de Cultura é, de certa forma, a possibilidade de articular, com os princípios da educação popular, da cultura popular e da “cultura da criança”, o que já existe nas comunidades. Apesar de trazer coisas “de fora” a serem acrescentadas e incorporadas em suas práticas, o foco maior é valorizar a riqueza, a diversidade cultural e a pluralidade de saberes existentes em cada uma das Casinhas de Cultura e em cada comunidade.

No entanto, apesar deste ser o foco - o “olhar para dentro das comunidades” -, foi necessário um processo de amadurecimento do projeto para ir consolidando a idéia de que as próprias comunidades tinham material suficiente a ser trabalhado no interior das Casinhas de Cultura, além de terem autonomia e capacidade crítica para avaliarem suas ações. Fato que não exclui a assessoria do Fundo Cristão, nem os encontros entre Casinhas de Cultura que também contribuem para a avaliação e a reflexão da dinâmica do projeto em cada comunidade.

Percebe-se, ainda, um outro desdobramento para projetos como esse, quando as experiências vividas por esses grupos populares transformam-se em conteúdos educativos em outros contextos, especialmente, urbanos e de caráter formal, como o próprio contexto escolar.

Apesar da educação popular estar à margem de muitas das discussões acadêmicas, ela tem se fortalecido em muitas dessas práticas, nas quais a própria educação popular tem atravessado os conhecimentos que as experiências trazem, como é possível perceber nas Casinhas de Cultura, no Encontro de Conhecedores e em tantos outros projetos realizados nos interiores e nas periferias deste país.

Seja através de romarias, de festas, de rezas, de cantorias, de brincadeiras, do trabalho na terra e do alimento compartilhado, diálogos permeados pela alegria, pela leveza, pela espontaneidade, pelos abraços, pelo inusitado e pelo “desproprósito” têm feito a liga desse processo, que não deixa de ser, também, um processo de formação, de ensinar-aprender fazendo, observando, escutando, acolhendo. Processo que, em relação às Casinhas de Cultura, é também um processo de negociação entre uma entidade assistencial e uma comunidade, que pode acabar se transformando num exercício de autonomia e cidadania para ambas.

Esse exercício de autonomia⁸⁵ pode surgir, muitas vezes, a partir da necessidade de responder à conflitos, à dificuldades e à restrições que são colocadas no meio desses fazeres. Conforme alguns relatos informais, o Fundo Cristão atuava de forma mais assistencialista há tempos atrás, inclusive, construindo casas e repassando recursos diretamente às famílias. Com as mudanças sócio-econômicas ocorridas em âmbito nacional e internacional, principalmente, com a queda do dólar, visto que os recursos vêm, na maioria das vezes, do exterior⁸⁶, tanto o Fundo Cristão quanto as Entidades Conveniadas tiveram que rever a sua atuação nas comunidades.

Com a diminuição da verba - recebida, especialmente, através do apadrinhamento de crianças -, o Fundo Cristão teve o seu orçamento reduzido e, conseqüentemente, reduziu a verba repassada às Associações Comunitárias. Essa

⁸⁵ É interessante retomar aqui a concepção de Sader a respeito do sujeito autônomo, pois “não é aquele que seria livre de todas as determinações externas, mas aquele que é capaz de reelaborá-las em função daquilo que define como sua vontade. Se a noção de sujeito está associada à possibilidade de autonomia, é pela dimensão do imaginário como capacidade de dar-se algo além daquilo que está dado” (1988, p.56).

⁸⁶ Num relatório elaborado pelo Fundo Cristão para Crianças em 2007 (Visão Geral 2007-2008), verifica-se que das 68.195 mil crianças apadrinhadas no país, 56.134 mil são apadrinhadas por estrangeiros. Só no estado de Minas de Gerais, que possui um total de 31.377 mil crianças apadrinhadas, quase 25 mil são apadrinhadas por estrangeiros. Dessa forma, é possível perceber que houve, realmente, uma grande queda de arrecadação nos últimos tempos.

situação fez com que as Associações passassem a buscar novas parcerias e passassem a elaborar, elas mesmas, projetos de captação de recursos.

Por outro lado, esse movimento trouxe a possibilidade de provocar uma participação maior e mais ativa das comunidades. O próprio Programa das Casinhas de Cultura traz consigo essa proposta, e esse desejo, de que as comunidades sejam capazes de elaborar, organizar e gerenciar as suas atividades. Com isso, percebe-se que de uma visão e uma atuação mais assistencialista, trabalhos como esse tem a possibilidade de desenvolver uma visão e uma atuação mais formadora.

Passo, agora, a descrever a minha inserção nas Casinhas de Cultura como uma forma de demonstrar a dinâmica desse projeto.

3.3 – Casinhas de Cultura da Comunidade do Córrego da Velha

Os nomes das localidades costumam estar associados a sua própria história de fundação e ocupação que, muitas vezes, segue o curso dos rios e dos córregos. Esse é o caso da comunidade do Córrego da Velha, pertencente ao município de Araçuaí, que se desenvolveu ao longo do córrego que corta a comunidade e, dada a sua extensão, subdividiu-se em Córrego da Velha de Baixo e Córrego da Velha do Meio⁸⁷.

Num livro escrito em 1911, sobre o município de Araçuaí, Leopoldo Pereira já denunciava a estiagem de alguns de seus rios e córregos⁸⁸, previa, ainda, que não levaria muito tempo para que o norte de Minas se transformasse num deserto e arriscava dizer que a seca provocaria a migração da população local para outras regiões: “Enfim o Norte de Minas está condenado a tornar-se deserto por falta de água. (...). As secas vão se repetindo muito amiúde, as chuvas rareiam, os rios desaparecem e a população emigra” (PEREIRA, 1969, p. 48).

Originalmente, ocupada pelos índios Botocudo, essa área foi cedida a colonos e fazendeiros que, num processo de ocupação e apropriação dessas terras, entraram em

⁸⁷ Atualmente, o córrego está completamente seco e, mesmo no período das chuvas, a água que corre, seca rapidamente. São muitas as localidades em que isso tem acontecido, ficando de muitos desses córregos apenas o nome e suas histórias.

⁸⁸ Segundo Pereira (1969, p.42): “os Córregos da Velha, Machado, Barrigudas, Teixeira, Quatis e Piabanha, há mais de 30 anos já não existem. São simples valas no meio das catíngas, e dificilmente as suporia o viajante leitos de extintas torrentes”.

conflito com os índios, o que resultou na expulsão e no extermínio da população que ali vivia (MAIA, op.cit)⁸⁹.

De toda população dizimada, restou apenas uma velha “bugra” que, todos os dias, ia ao córrego beber água, por isso, córrego da índia velha, Córrego da Velha. É isso que confirma a fala de uma das moradoras: “colocou Córrego da Velha porque eles disse que achou uma índia, o rio veio cheio e aí a índia veio e ficou entre meio o rio, *garrada* no arame, na cerca. E aí colocou Córrego da Velha” (S., moradora do Córrego da Velha de Baixo). Contam, ainda, que o nome do lugar deriva da captura dessa índia, “pega de cachorro” pelos fazendeiros.

Além do córrego que atravessa a comunidade, ela também é cortada por uma estrada de terra, ao longo da qual foram construídas algumas casas. No entanto, as casas que compõem essa comunidade são muito distantes umas das outras, sendo preciso adentrar, muitas vezes, além da estrada, para encontrar moradias, passando pelos *carreiros*⁹⁰ que atalham e encurtam os caminhos.

Esse fato está associado à própria história de ocupação da região. Ao contrário das comunidades mais próximas, formadas por pequenas propriedades que variam de 2 a 15 hectares, o Córrego da Velha ainda apresenta vestígios das grandes fazendas de gado que ocuparam o Médio e Baixo Jequitinhonha.

Atualmente, essa comunidade é composta por 165 unidades familiares⁹¹. Destas famílias, 58 estão inscritas no Fundo Cristão e são atendidas pela Associar. No total, são 317 pessoas, sendo que 150 são crianças. Vale ressaltar, que o Programa das Casinhas de Cultura atende a toda a população e não somente às famílias inscritas e às crianças apadrinhadas.

As duas Casinhas de Cultura, que serão descritas a seguir, apresentam trajetórias diferentes. A Casinha do Córrego da Velha de Baixo acompanhou todo processo de reformulação do projeto, passando de Brinquedoteca à Casinha de Cultura. Na Casinha do Córrego da Velha do Meio, o trabalho está iniciando, em processo de implantação,

⁸⁹ Além dos dados obtidos a partir da leitura de Cláudia Maia (2004), algumas informações, como o fato dessas terras terem sido *cedidas* e não apenas ocupadas pelos colonos e fazendeiros, foram passadas através de uma conversa com a historiadora e indigenista Geralda Soares – “Gera”, da cidade de Araçuaí – que há muito tempo acompanha e milita a favor dos grupos indígenas dessa região.

⁹⁰ Carreiros são como atalhos, pequenas trilhas que, tanto ligam uma propriedade a outra, como são passagens que levam à estrada principal da comunidade.

⁹¹ De acordo com os dados apresentados por Cláudia Maia (2004).

no entanto, ele já apresenta uma proposta de Casinha de Cultura. Na época em que lá estive, em junho de 2007, ele havia começado há 2 meses.⁹²

Nessas duas Casinhas, a Brincante é a mesma e tem organizado seus dias e horários para atender a ambas. Às segundas e quartas-feiras, Cláu dia Lélis - a brincante - fica na Casinha do Córrego do Meio. Às terças, quintas e sextas-feiras, ela vai para a Casinha do Córrego de Baixo.

Às sextas-feiras, as atividades, geralmente, são mais livres, por ser este um dia destinado ao atendimento à comunidade. Além disso, é o dia em que Cláudia costuma voltar para sua casa, na cidade de Araçuaí, retornando na segunda-feira seguinte.⁹³

Quando fui ao Córrego da Velha, fiquei hospedada na casa de Jaime e de Maria Emília. Aliás, gostaria de ressaltar que ela é uma das moradoras locais que costuma participar, ativamente, da vida da comunidade⁹⁴.

Minha presença nas duas Casinhas de Cultura do Córrego da Velha fez parte da programação do mês de junho. Minha proposta, junto com a ASSOCIAR - sugerida, inclusive, pela educadora social desta Associação -, era realizar uma oficina no Encontro de Mães, que acontece uma vez por mês. Elas estavam terminando de fazer bonecas de pano e a minha tarefa era propor a feitura de uma colcha de retalhos ou um livro de pano que, ao mesmo tempo, fosse um registro das atividades desses grupos.

⁹² O Córrego da Velha divide-se em Córrego da Velha de Baixo e Córrego da Velha do Meio. Quando não for especificado, estarei me referindo à comunidade como um todo.

⁹³ Uma vez por mês, são realizadas atividades no final de semana. Quando isso acontece, a brincante Cláudia Lélis fica na comunidade.

⁹⁴ Maria Emília, na verdade, é da comunidade de Banco do Setúbal, uma comunidade próxima. Mudou-se para o Córrego da Velha, há 8 anos. Ela faz parte do sindicato de trabalhadores rurais, coordena o grupo de cantoria da Casinha de Cultura, está na comissão de saúde do município de Araçuaí, coordena o grupo de oração, dentre algumas outras coisas.

3.3.1 – Casinha de Cultura do Córrego da Velha de Baixo



A Casinha de Cultura do Córrego da Velha de Baixo que, como já foi dito, acompanhou todo o processo de implantação do projeto, de Brinquedoteca à Casinha de Cultura, já se constitui - pode-se dizer - num ponto e num espaço de referência da comunidade.

Lembro-me que, quando lá estive pela primeira vez, no dia 8 de março de 2006⁹⁵ - para assistir a um ensaio do grupo de cantoria e dança que estava preparando uma apresentação para a UNICEF -, pude começar a perceber a proposta desse espaço, enquanto espaço identitário de um grupo que compartilha bens culturais e imateriais. Espaço, também, intergeracional, aglutinador de diferentes tempos, que possibilita uma “co-educação de gerações” (OLIVEIRA, 1999), um encontro entre pais e filhos, avós e netos que, através das brincadeiras, histórias, das danças e cantorias, compartilham relações de cooperação, de reciprocidade, a oportunidade do “fazer com”, do fazer junto, que leva à descoberta de outras linguagens e de outras formas de aprender e de ensinar.

⁹⁵ Nesse dia, fui acompanhada por Marly Ferreira, Educadora Social do projeto.

Nesse dia, tanto Cláudia - a brincante - quanto seu Paulo Carvalho de Sousa - artesão e lavrador aposentado -, estavam me esperando para apresentar o projeto e falar sobre as atividades, os grupos, as pessoas que fazem parte e que fazem a existência dessa Casinha de Cultura.

Entramos numa sala cheia de brinquedos e trabalhos artísticos, muitos feitos artesanalmente por pessoas como seu Paulo. Mané Gostoso, aviõezinhos, rodas de fiar, piões, piorras, carros de boi, carrinhos, todos talhados cuidadosa e detalhadamente na madeira. Trabalhos manuais, desenhos, bonecas, sementes, cantinho de livros, alguns jogos industrializados, móveis com folhas, flores e contas pendurados nas paredes e no teto. Mesinhas com cadeiras, bancos, tapetes e almofadas coloridas preenchiam aquele espaço.



Seu Paulo segurando um "Mané Gostoso", um dos brinquedos que costuma fazer para as Casinhas de Cultura.

Numa cestinha, várias sementes de olho de boi embrulhadas em papel laminado e fechadas com lacinhas de fita. Segundo a brincante, foram as crianças que resolveram transformar as sementes em balas. Seu Paulo, por sua vez, desembulhou uma delas e pegou a semente. Tirou um canivete do bolso e começou a abrir um buraco no meio do olho de boi. Foi até o pátio, pegou uma lasca de madeira, não muito comprida, e começou a afinar uma das pontas até poder passar a semente através dela, fixando-a ao deixar a parte inferior mais grossa. Como num passe de mágica, acabara de fazer uma piorrinha.

Enquanto as crianças transformam sementes em balas, seu Paulo as transforma em piões. Conheci esses piões, ou piorras, na Associação dos Artesãos de Araçuaí - que fica na cidade -, antes de conhecer quem as fazia. Vi, primeiro, a arte, depois o artesão e ainda depois, a mágica da criação.

Comecei a pensar e a refletir sobre este saber-fazer. A feitura artesanal da piorra demonstra um saber também artesanal: um saber esculpido, talhado na madeira que, ao se misturar à matéria, materializa um aprendizado. Um saber, um conhecimento, que se

transfere para o fazer das mãos, para o saber das mãos. E é preciso mostrar o que se sabe, não basta dizê-lo. E é preciso ensinar o que se sabe - como também lhe foi ensinado -, para consolidar este conhecimento e permitir que ele ultrapasse a sua própria existência e seja compartilhado por todos. Seu Paulo traz consigo a essência de um saber artesanal, seus gestos, seu jeito, suas linguagens, sua simplicidade encarnam o movimento de uma tradição que teima em existir. Por esse motivo, sua presença nesse espaço torna-se tão importante e tão significativa.

Após fazer a piorra, saímos todos – eu, seu Paulo, Marly e Cláudia - para o almoço que seria na creche⁹⁶, também ligada ao Fundo Cristão. Pegamos a estrada de terra e fomos caminhando. A casa de seu Paulo fica na metade do caminho. Paramos e ele me convidou para ver alguns de seus outros trabalhos de madeira. Acabei ganhando mais dois presentes: uma roda de fiar e um “Mané Gostoso”. Marly aproveitou para perguntar a seu Paulo se ele não estava precisando de alguma coisa, como uma camisa nova. Ele disse preferir um canivete que, de certa forma, além de ser seu instrumento de trabalho e de criação, representa a sua participação na Casinha. O compromisso estava, implicitamente, firmado. E quando voltei, no ano seguinte, a promessa foi, devidamente, cumprida.

Almoçamos na creche rapidamente e voltamos para a Casinha porque a reunião da comunidade e o ensaio das danças - a dança do Nove, a roda de versos e o Batuque⁹⁷, para receber o selo da Unicef e financiamento para o projeto - já estava para começar.

No caminho de volta, fomos acompanhados por mais algumas pessoas que também estavam indo para lá, a pé, a cavalo, de bicicleta, de moto. Um menino, que vinha acompanhado de sua mãe ajudou-me a carregar um dos meus presentes, a roda de fiar, e foi brincando com ela durante o percurso. Parecia que brincava mas, ao mesmo tempo, parecia também que queria entender o movimento da roda, o movimento do fio, o trabalho de quem fia e de quem tece.

⁹⁶ A antiga creche será a nova sede da Casinha de Cultura do Córrego da Velha de Baixo, pois apresenta uma melhor infra-estrutura, principalmente, em relação ao abastecimento de água que é um dos maiores problemas das Casinhas e, também, das comunidades. Além disso, tem uma melhor localização, o que vai diminuir um pouco a distância e facilitar a locomoção dos moradores.

⁹⁷ Como já apresentado anteriormente, o Batuque é uma dança que começa em roda, com uma pessoa no meio que, enquanto dança, vai convidando outras pessoas para entrar na roda também. Essas pessoas, por sua vez, vão chamando outras e assim sucessivamente, até que todos estejam dançando. Geralmente, o batuque marca o final da festa. Já a dança do Nove é feita em fileiras que vão trocando de lugar conforme a repetição dos versos da música.



Seu Paulo Carvalho de Sousa
fazendo a piorrinha de semente de
olho de boi.



Fomos conversando um pouco sobre isso e ele demonstrou interesse em conhecer um pouco mais sobre a arte de tecer. Para nossa surpresa, sua mãe havia sido uma das poucas tecedeiras da comunidade, mas há tempos não tece mais.

Até a segunda metade do século passado, a cidade de Araçuaí havia sido um dos grandes centros de produção algodoeira. Produzido na chapada e cultivado, principalmente, por camponeses, o algodão era utilizado como bem de consumo, através da produção artesanal de vestuário, e como bem de troca, complementando a produção das roças de subsistência (MAIA, op.cit). Organizada em mutirão, a comunidade se reunia para fiar o algodão. Fiar e tecer representam um trabalho feminino, coletivo, ritmado por cantorias e simbolizado por imagens da vida cotidiana, mas pode representar, ainda, um poder simbólico que é dado pelas mãos que colhem e pelas mãos que fiam o algodão, transformando-o, inclusive, num instrumento de cura.

Fios de algodão utilizados na tecelagem estão presentes também em rituais de cura. Estes fios, fruto do trabalho do homem no roçado e da mulher na roda de fiar, retiram seu poder da ordem cultural mais ampla. O valor dado ao trabalho manual e à complementaridade das atividades masculina e feminina dota o fio de algodão, quando inserido naqueles rituais, com uma eficácia simbólica que contribui para curar doentes, evitar o mal e restituir a produtividade da lavoura” (BITTENCOURT, op.cit, p.193).

Dessa forma, a roda de fiar, feita por seu Paulo, além de brinquedo, traz consigo um pouco da história desse lugar, desse ofício, e dos códigos presentes nessa localidade, tornando-se, também, um objeto desencadeador de memória⁹⁸.

Quando chegamos à Casinha de Cultura, muitas pessoas já estavam esperando. Antes do ensaio, a educadora da Associar deu alguns recados, falou sobre a importância da apresentação e da possível ajuda ao projeto que viria com a apreciação da UNICEF. Ela apresentou-me ao grupo e pediu que cada um também se apresentasse e falasse um pouco do que achava da Casinha de Cultura. Os elogios foram muitos, todos ressaltaram a importância daquele espaço para a vida da comunidade. Percebi a satisfação de Marly ao ouvir esses relatos.

Começaram o ensaio e pude ver jovens e velhos, meninos e meninas, homens e mulheres se encontrando ao toque do tambor, da sanfona, do pandeiro e do violão. Momentos de trocas de saberes e de afetos entre diferentes gerações, gêneros, idades,

⁹⁸ Esta é uma referência ao texto de Gilmar de Carvalho: “Desvãos da Memória”, do livro *Madeira Matriz: Cultura e Memória*. Tese de Doutorado. PUC/SP, 1998.

raças e religiões⁹⁹. Mas, também, de negociações, principalmente, com os mais novos, pois o fato de ser um ensaio demandava um outro tipo de comprometimento com aquele momento, com as demais pessoas e com a instituição o que, a princípio, tirava, um pouco, da espontaneidade que, geralmente, marca esses encontros.

A Dança do Nove marcou o início da cantoria. Dispostos em fileiras, com quatro pessoas em cada uma, as pessoas iam trocando de lugar conforme a repetição dos versos. A fileira dos músicos puxava a primeira estrofe enquanto o coro respondia a segunda. Após o final de cada verso, as fileiras trocavam de lugar, ficando ora de frente ora de costas uma para a outra.

*Eu vou dançar meu Nove
Com toda sinceridade
No bracinho dessa viola
Tem dois canarinho sentado*

*No bracinho dessa viola
Tem dois canarinho sentado
Das moça eu levo pena
Dos rapaz levo saudade*

Como o ensaio era para uma apresentação que resultaria na aprovação ou não do selo da UNICEF, e num possível financiamento para novos projetos, havia uma certa preocupação em “fazer direito”, sem errar, coisa que não acontece quando fazem *para* e *entre* eles mesmos, quando “brincam por brincar”. Contudo, isso não diminuiu o caráter brincante do encontro.

Depois da dança do Nove, seguiram-se as rodas de verso. Começavam puxando uma roda e quando esta não embalava, mudavam para outra. Quando, por sua vez, caía no gosto do povo, a cantoria corria solta. Nas rodas, costumam-se jogar versos, alguns de improviso, outros já conhecidos e, muitas vezes, cantados por todos. Quem vai jogar o verso, ou entra na roda ou aumenta o volume da voz, como que pedindo licença para dizer que é sua vez, que a palavra agora é sua. Depois do verso, todos repetem o refrão e a cantoria segue enquanto o grupo “der corda” para ela. Se a “moda” é boa e o grupo

⁹⁹ Apesar do catolicismo ser a religião mais praticada nessas localidades, há alguns anos, as igrejas evangélicas têm crescido nessa região e são muitas as pessoas que a praticam. Seu Paulo é uma delas, tanto que ele “participa” das danças e cantorias, mas não dança e nem canta.

está animado - o que quase sempre acontece -, a cantoria vai longe, muitas vezes emendando e se enredando em outras rodas de verso, como as que descrevo a seguir:

*Bebeu bebeu gabirola
Lá no bebedor, gabirola
Meu chapéu caiu, gabirola
Meu amor panhó, gabirola*

*Sete e sete são quatorze, gabirola
Com mais sete, vinte e um, gabirola
Tenho sete namorado, gabirola
Mas eu gosto é só de um, gabirola*

*Bebeu bebeu gabirola
Lá no bebedor, gabirola
Meu chapéu caiu, gabirola
Meu amor panhó, gabirola*

*Menina você não casa, gabirola
Casamento é barrafunda, gabirola
Sobe morro e desce morro, gabirola
Com a trouxa na cacunda, gabirola*

*Chorô Pavão Dourado
Bateu asa e avoou
Poso na laranjeira
A gaia balanceô
Chorô Pavão Dourado*

*Lá do céu é vem caindo
Três caixinhas de ABC
A do meio é vem dizendo
Que eu só caso é com você
Choro Pavão Dourado*

*Chorô Pavão Dourado
Bateu asa e avoou
Poso na laranjeira
A gaia balanceô
Chorô Pavão Dourado*



Pés descalços e em sandálias de couro tirando som do piso de cimento na dança do Batuque. Meninas jogando versos nas rodas puxadas pelas senhorinhas e pela boniteza das suas vozes em coro. Imagens da chuva lá fora enquanto todos dançavam e cantavam. Imagens do barro na estrada que levou a todos para suas casas e do caminho cheio de conversas e cantorias. Enquanto seguiam pela estrada, as pessoas iam levando, junto com elas, a Casinha de Cultura para suas casas.



Quando retornei ao Córrego da Velha, em 2007, a lama tinha dado lugar à poeira. Mês de junho, época de seca, quando a maioria dos homens, pais e filhos mais velhos, está no corte de cana, e as mulheres, e os filhos mais novos, cuidam da casa, da roça e da vida da comunidade.

A Casinha de Cultura do Córrego da Velha de Baixo é a primeira referência que tenho quando chego a essa comunidade, apesar do longo trecho percorrido até chegar a esse local. *Estação da Brincadeira e Cultura* é o nome que recebe aqui e é por esse nome que costumam chamá-la, *Estação* ou *Brinquedoteca* e não Casinha de Cultura¹⁰⁰.

Vistas como um lugar-referência, mas também um lugar-itinerante, ou um lugar de passagem, mas também de permanência, esses espaços sugerem outras leituras. Talvez, seja isso que a idéia e a proposta de *Estação*, baseada no projeto Estação Memória, elaborado por Edmir Perrotti e sua equipe¹⁰¹, possa sugerir e seria interessante trazer essa discussão agora, começando pelo o que vem a ser esse projeto.

Instalada em cooperação com uma biblioteca municipal infanto-juvenil, no estado de São Paulo, a Estação Memória apresenta uma dupla função, tanto de laboratório científico quanto de serviço público de informação e cultura. Sua proposta é criar um ambiente intergeracional de trocas de experiências a partir das histórias/memórias de pessoas acima de 70 anos, residentes no bairro de Pinheiros, onde se encontra essa biblioteca.

Segundo Perrotti, *a crise da experiência* - numa referência a Walter Benjamin -, vivida na era de globalização, a escassez de tempos e espaços tradicionais de relações intergeracionais e a desconfiança com que os jovens têm recebido e percebido os discursos da *experiência* acabam gerando a necessidade de criar espaços para que “as novas gerações entrem em contato com a herança que lhes é devida, apropriando-se dela, como condição indispensável aos processos de apropriação das informações em geral” (PERROTTI, 2004, p.5). Além disso, segundo o autor:

É preciso, portanto, trabalhar pela criação de espaços capazes de acolher essa espécie singular de memória social; é preciso permitir que as novas gerações entrem aí, em contato sistemático, crítico e criativo com os repertórios de histórias vividas, a fim de alargá-los, recriá-los, refazê-los, articulando-os a outros conteúdos e modalidades culturais

¹⁰⁰ A implantação da Casinha do Córrego da Velha de Baixo fez parte da primeira fase do projeto, quando ainda não havia essa conotação de Casinha de Cultura, mas de Brinquedoteca. Apesar da reformulação do projeto e da mudança de foco, nesta comunidade, o nome Brinquedoteca ainda prevalece.

¹⁰¹ Edmir Perrotti coordena um programa de projetos ligado ao Centro de Pesquisa em Infoeducação da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da USP. A proposta é estudar as relações entre Informação e Educação no mundo contemporâneo e, de forma especial, no Brasil.

provindos de outras fontes. É preciso, pois, que as histórias procedentes de diferentes origens dialoguem, alimentem-se, afirmem-se e neguem-se num processo rico e dinâmico que enriquece nossa capacidade de compreensão e de construção de sentidos para o mundo (*idem*, pp. 5-6).

A fala de Perrotti parece traduzir o significado da proposta das Casinhas de Cultura. Esse espaço, aglutinador de diferentes tempos, permeado por memórias individuais e coletivas, permite que o mundo da tradição traga sentidos e valores capazes de criar e construir um futuro ressignificado, proporcionando aos homens, mulheres, crianças e jovens, que a apropriação dessa herança cultural - que é coletiva - lhes ofereça subsídios e lhes dê suporte para que possam fazer suas escolhas individuais.

Essa possibilidade, talvez, se inicie com a capacidade de criar sentidos para si, para sua vida e para a vida de seu grupo de pertencimento, pois ao entrarem em contato com uma história anterior a sua, passam a ter consciência de que sua história está aquém e além do que se apresenta no momento presente. As várias histórias que o circundam, passam também a compor o seu repertório de vida, há fios de memória que atravessam diferentes gerações, como nas palavras de Norman Denzin “a vida é uma ‘produção temporal’ que se estende antes, durante e depois do tempo de vida de uma pessoa” (1984, p.32).

Martín Barbero e Ana Maria Gautier (2005) também compartilham desse pressuposto e acrescentam, ainda, que a pluralidade e a diversidade das narrativas, das histórias que nos são contadas, não apenas expressam, mas são constitutivas da construção das identidades culturais. Narrativas que, hoje, inclusive, ultrapassam a linguagem oral e escrita e se mesclam com as linguagens audiovisuais e informáticas, ampliando, assim, os sentidos e os significados do verbo contar. Nas palavras dos autores,

la polisemia del verbo “contar” no puede ser más significativa: para que la pluralidad de las culturas del mundo sea políticamente tenida en cuenta, es indispensable que la diversidad de identidades nos pueda ser contada, narrada. Pues la relación de la narración con la identidad no es solo expresiva sino constitutiva: es en la diversidad de sus relatos que la identidad cultural se construye. Relatos que hoy se ven atravesados por el hegemónico lenguaje de los medios masivos en el doble movimiento de las hibridaciones – apropiaciones y mestizajes – y de las traducciones: de lo oral ya no sólo a lo escrito, sino a lo audiovisual y lo informático (*idem*, p. 187).

No entanto, essa apropriação das “heranças culturais” e das muitas linguagens narrativas não é um “caminho natural” e nem ocorre de forma tão espontânea nessas comunidades, visto que, em muitas delas, há um “choque de valores entre as diferentes gerações” (SILVA, V., 2007, p.74). Como bem assinala Vanda Silva, são muitos os arranjos que a juventude rural sertaneja e suas famílias têm que fazer dentro de um contexto que está em constante mudança, em processo de transformação e que demanda respostas, posicionamentos e atitudes - de todos -, mas que demanda, também, disponibilidade para o diálogo. Nas palavras da autora:

O contexto em que os jovens (rapazes e moças) do município e suas famílias estão inseridos traduz-se em mudanças, exigindo desta população outros arranjos. (...) além dos arranjos que a própria região lhes impõe para enfrentar dificuldades ocasionadas pela falta de água, de alimentos devido à seca e a falta de dinheiro por não terem com que ou em que trabalhar, também convivem com os choques de valores entre as gerações. O novo e o velho caminham lado a lado, porém estranham-se, pois o novo nem sempre repetirá o que era antigamente, estes jovens não atribuirão o mesmo sentido às coisas que seus pais e avós atribuíam em sua época; ora entrelaçam-se (2007, p.74).

No estudo realizado por Vanda Silva, sobre sexualidade e vida familiar entre os jovens de uma comunidade rural do Vale do Jequitinhonha, identificada por ela como Rosário das Almas¹⁰², o estranhamento e, sobretudo, a resistência aos valores, aos costumes e às condutas transmitidas pelos mais velhos, geralmente, regidas por uma forte influência religiosa, têm marcado as relações familiares dessa comunidade. Isso acaba se refletindo também em muitas outras comunidades do Vale do Jequitinhonha, inclusive, nas aqui apresentadas.

3.3.2. Casinha de Cultura do Córrego da Velha do Meio

A ida para a Casinha de Cultura do Córrego da Velha do Meio começou bem cedo. Ficou combinado que me encontraria com Cláudia - a brincante - às 6 horas, para seguirmos juntas até essa Casinha. Como, naquele momento, todos os caminhos da comunidade ainda eram desconhecidos, fui acompanhada pelo neto de Maria Emília -

¹⁰² A autora optou por usar um nome fictício para preservar a identidade dos jovens que participaram da pesquisa. Esta pesquisa está registrada no livro: “As flores do pequi: sexualidade e vida familiar entre jovens rurais”, de Vanda Aparecida Silva. Campinas/SP: Unicamp/CMU Publicações; Arte Escrita, 2007.

que, por sua vez, estava a caminho da escola - até a casa onde Cláudia “mora” quando está no Córrego¹⁰³.

Geralmente, Cláudia vai de bicicleta para o Córrego da Velha do Meio porque, neste trecho, a estrada é mais plana e tem um pouco menos de terra, o que facilita as pedaladas, ao contrário do trecho que vai para o Córrego de Baixo, com mais desníveis, mais curvas e mais poeira. Nesse dia, no entanto, ela seguiu a pé comigo. Nossa caminhada durou cerca de uma hora.

Passamos, antes, na Escola¹⁰⁴, que fica na metade do caminho, para distribuir alguns bilhetes para as professoras repassarem aos pais, avisando das atividades da semana. Esse é um costume que tem se mostrado eficaz em termos de comunicação, os “bietes” costumam, literalmente, dar conta do recado. No entanto, há que se calcular bem para que eles cheguem a tempo ao seu destino¹⁰⁵.

Como as casas ficam distantes umas das outras, o trajeto segue quase deserto, silencioso. A não ser próximo à escola ou às *vendas*, são poucas as pessoas que se vê pela estrada. Nos arredores da Casinha do Córrego do Meio, é possível encontrar, também, algumas casas. Numa delas, aliás, fica guardada a chave da Casinha de Cultura. Quando passamos, três crianças saíram de lá e vieram correndo para nos acompanhar. Cláudia contou que uma delas vive com os tios porque seus pais saíram para tentar a sorte em outras regiões. O pai está em São Paulo, no corte de cana, e a mãe, que pretende continuar os estudos, trabalha como professora numa cidade próxima.

Esse não foi o único caso que conheci. Algumas crianças são criadas pelos parentes enquanto seus pais saem para trabalhar em outras localidades. Nesse caso, não são apenas os homens que se ausentam devido à migração - que é o caso mais comum e mais constante - mas, também, as mulheres que saem para trabalhar em regiões vizinhas ou, até mesmo, em algumas capitais, onde acabam se tornando empregadas domésticas ou babás. Quando isso acontece, as famílias garantem um cuidado e uma criação em

¹⁰³ Antes, Cláudia dormia na creche, próxima à Casinha do Córrego de Baixo e almoçava na Casinha de Cultura junto com as crianças. Agora, ela fica na casa de uma das moradoras da comunidade. Em troca de hospedagem, ela faz companhia a uma senhora que mora sozinha, ajudando-a, também, no serviço de casa.

¹⁰⁴ A Escola Nucleada do Córrego da Velha foi construída pela prefeitura, no ano de 1999. Atende do pré a 8ª série e veio substituir as escolas multisseriadas da região.

¹⁰⁵ Existe um telefone na Associação dos moradores, além disso, algumas pessoas também possuem telefone celular, mas são poucas. Dessa forma, os bilhetes acabam sendo o meio de comunicação mais eficaz e mais acessível às pessoas da comunidade. Além disso, é comum ver antenas parabólicas em quase todas as casas da comunidade, além de aparelhos de som, muitos deles, comprados com o dinheiro ganho no corte de cana.

conjunto e, de forma não tão direta, mas atenta, a comunidade também participa desse cuidado.

Como o trabalho da Casinha de Cultura está começando nesse lugar - faz apenas dois meses que iniciou -, o espaço ainda está em construção. Existe uma casa, mal repartida, com três (ou quatro) cômodos sem portas internas de comunicação, um espaço ainda vazio, com poucos brinquedos, poucos bancos ou cadeiras e algumas carteiras que, durante as atividades, acabam ficando mais na parte externa. Tudo parece ainda muito improvisado.

Não tem cozinha e o banheiro é o único lugar onde existe água, além de um filtro de barro que fica na “salinha” de brinquedos. A questão do abastecimento de água continua sendo um dos maiores problemas dessas Casinhas de Cultura - e da comunidade como um todo. O almoço, para a brincante, é feito por uma moradora e custeado pela Associar. Quando o ônibus escolar passa para pegar as crianças, aproveita, também, para deixar a comida.

No entanto, o que marca a Casinha do Córrego do Meio é o grande espaço que a circunda. Além de um campo de futebol, existe uma boa área livre ao redor da Casinha. Todo esse espaço é ocupado pelas crianças, pelos jovens e adultos, nas brincadeiras e nos jogos, e dá a sensação de que os arredores da comunidade são mais amplos.

Por volta das 07:30 horas, a Casinha já estava aberta. Aos poucos, as crianças foram chegando e se espalhando pelo espaço. Ao todo treze crianças, com idades entre 3 e 11 anos. Os meninos pegaram a bola e foram direto para o campo. As crianças menores entraram na salinha de brinquedos, pegaram alguns joguinhos e espalharam pelo chão. Outras pegaram as panelinhas e os joguinhos de cozinha, levaram para fora e começaram a brincar.

Eu e Cláudia nos juntamos aos meninos para jogar futebol e logo estávamos, todos, meninos e meninas, correndo pelo campo. Acho que foi assim que fomos apresentados, que fomos nos conhecendo e nos aproximando, através da brincadeira, e acredito não existir uma forma melhor do que esta, para mim e para eles.

Depois do futebol, ensinaram-me a jogar “Sete Caquinhos”. Dividimo-nos em dois times e riscamos uma linha no chão para nos separar. Nesta divisória, colocamos os caquinhos, que nada mais são do que pequenos cacos de telha que ficam empilhados, e demos uma certa distância para poder acertar nosso alvo. A tarefa de cada time era derrubar a pilha de caquinhos com uma bola de meia. O time que derrubasse primeiro

teria que sair correndo, porque a missão do outro time era queimar¹⁰⁶ os seus participantes. Enquanto tentavam fugir, tentavam também empilhar novamente os caquinhos. Se conseguissem, seriam os vencedores. Se todos fossem queimados, perderiam.

A correria dos meninos levantava poeira do chão. Era um misto de euforia, de alegria, de vitalidade, de energia, de liberdade correndo solta naquela imensidão. Como diria o poeta Manoel de Barros, aquele era o retrato de “uma infância livre e sem comparamentos”.

Depois dos “Sete Caquinhos”, Cláudia chamou as crianças para fazerem algumas brincadeiras de roda. Nessa hora, é comum que todos participem e que as idades se misturem. Cláudia puxou algumas cantigas e as crianças sugeriram outras. Um dos meninos, de 6 anos, chegou animadíssimo querendo brincar de “Bode Memé”: uma brincadeira de “menino pequeno” que mistura a roda com a correria e com alguns elementos do universo sertanejo.

Após as brincadeiras de roda, as crianças foram desenhar. Sugerimos, então, que desenhassem o que gostavam de fazer na Casinha, como uma forma de saber o que esse lugar representava para elas.

Até então, eu não sabia que às 10 horas passava o ônibus escolar e que é nessa hora que eles voltam para suas casas para dar tempo de tomar banho, almoçar e se arrumar para ir à escola. Só me dei conta do que estava acontecendo, quando vi menino correndo, papel voando, gente gritando, chamando as crianças para entrar logo no ônibus que já vinha levantando poeira na estrada.

Foi tudo muito rápido e, em menos de uma hora, as crianças, que tinham entrado no ônibus, já estavam (no ônibus) de volta, prontas para ir à escola, carregando a mochila e o material escolar. No final, não ficou nenhum desenho pronto, o que foi uma pena.

Com as crianças do Córrego da Velha de Baixo as atividades foram bem parecidas, inclusive, as brincadeiras. A diferença é que essa Casinha de Cultura tem uma estrutura pronta de brinquedoteca, dessa forma, as crianças acabam ocupando bastante o espaço interno, brincando de boneca, usando as fantasias, jogando sinuquinha, lendo os livros do cantinho dos sonhos. Outra diferença é que elas não

¹⁰⁶ “Queimar” significa acertar o jogador do outro time com a bola.



Casinha de Cultura
do Córrego da Velha do Meio



precisam sair correndo para “pegar o ônibus”. O horário em que ele passa, nessa comunidade, dá tempo, inclusive, das crianças almoçarem na Casinha¹⁰⁷.

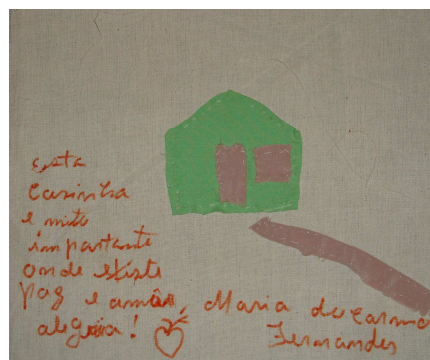
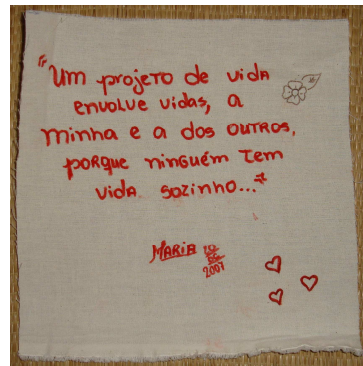
Na parte da tarde, realizamos a oficina programada para o Encontro de Mães, antes, porém, elas terminaram de fazer as bonecas que haviam começado no encontro anterior. Geralmente, o trabalho com as mulheres é realizado dentro da Casinha de Cultura, apesar do pouco conforto e da pouca estrutura interna que se resume em poucas cadeiras e um tapete. Para terminar as bonecas e fazer o livrinho de pano, algumas delas se espalharam pelo chão da sala, enquanto outras se acomodaram nas poucas cadeiras que ali estavam. Enquanto as mães ocupavam o espaço interno da Casinha, algumas meninas e alguns meninos, jovens e adolescentes, se juntaram para jogar futebol no campo ao lado.

Esse foi o segundo encontro de mães desde a inauguração da Casinha no Córrego do Meio. Nesse dia, foram treze mulheres - algumas, pela primeira vez -, que se mostraram bem interessadas e empolgadas com o trabalho que estava começando em sua comunidade. Muitas têm habilidades manuais, costuram, fazem bordado, fuxico, crochê, de modo que o pedaço de tecido logo foi virando uma pequena tela, um pequeno quadro, uma pequena representação daquele espaço ainda em construção. Não conseguimos finalizar, mas os tecidos, em forma de livro, acabaram virando um pequeno registro do início de mais uma Casinha de Cultura.

Entre as mulheres, as conversas correm soltas. Comentam de pessoas próximas, de casos ocorridos na comunidade, de alguma pessoa que faltou, de outra que não ficou sabendo e certamente iria gostar de participar. Enquanto conversam, vão observando o trabalho de quem está ao lado, pedem ajuda, alguma idéia ou sugestão, trocam e emprestam materiais e assim a tarde vai passando.

Esse fazer, permeado pelas conversas, por um processo de construção, foi marcando o início de um diálogo guardador da memória desse encontro, de um pequeno momento, e de um fazer bem pequeno, de quem está chegando para construir, aos poucos, um espaço e um projeto.

¹⁰⁷ Quem prepara o almoço é uma das moradoras da comunidade que presta serviço voluntário. A outra Casinha de Cultura, do Córrego do Meio, não tem cozinha, por isso não oferece almoço nem às crianças, nem à brincante.



O encontro terminou próximo ao horário em que os meninos voltam da escola, por volta das 17 horas. Tanto que algumas crianças, que vinham no ônibus, pararam na Casinha de Cultura para encontrar com suas mães e saírem de lá junto com elas.

Quando fomos embora, eu e Cláudia, o dia ainda estava claro, mas não demorou muito a escurecer. Logo, estávamos na escuridão, caminhando naquela longa estrada vazia. Fiquei pensando em Cláudia fazendo esse caminho quase todos os dias. Chegamos, finalmente, à “sua casa”, onde fiquei esperando o neto de Maria Emília vir me buscar. De dia já seria difícil encontrar o rumo de volta, quanto mais naquela escuridão.

Na Casinha do Córrego da Velha de Baixo, realizamos a mesma oficina, mas, ao contrário do Córrego do Meio, elas preferiram transformar os quadros de tecido numa colcha de retalhos. Além disso, durante a feitura dos quadrinhos de pano, elas foram tecendo, também, alguns comentários sobre os encontros nas Casinhas de Cultura e a importância desse projeto para elas e para a comunidade. Transcrevo alguns deles.

E assim, a Casinha representa muita coisa porque através dela teve o resgate da cultura, igual as danças que tem hoje, que já tava bem esquecida, agora já tá mais lembradas depois que a Casinha tá aqui. Tem o resgate do Nove, do Vilão, todas as cantigas que tem aqui e é bom. Igual, estavam falando, que a gente encontra, tem as brincadeiras, **a gente tá aprendendo, ensinando, a gente tá ensinando e aprendendo** e passa o dia alegre, é tanto que, não sei se é pra todo mundo que, quando a gente tá aqui, parece que o tempo voa, a gente vai fazendo as coisas e não presta atenção no tempo, não tá olhando no relógio... (N.).

Eu gosto muito de participar dos encontros, porque é uma forma da gente tá lembrando aquelas brincadeiras, os bordados também, porque **a gente tá aprendendo, ensinando e aprendendo também**. É muito importante isso aqui pra nós (C.).

Sempre que posso eu também venho. Gosto muito de vir porque **a gente diverte, a gente aprende também, ensina e aprende**. Inclusive, os filhos meus sempre tá aqui, participando, eles gostam muito das brincadeiras. (M.)

Os relatos, colhidos nesse Encontro de Mães, enfatizam o movimento de aprender-ensinar presente nas atividades que desenvolvem dentro das Casinhas de Cultura. Ressaltam, também, o trabalho da memória, que impulsiona um novo fazer, e a importância do encontro que, geralmente, traz uma outra relação com o tempo e reforça

os laços de amizade entre elas. Lembrar, aprender, ensinar, divertir-se são ações, geralmente, vivenciadas nesses espaços.

Olhando, agora, para esse fragmento do trabalho de campo, realizado nas Casinhas de Cultura do Córrego da Velha, percebo que mais do que o espaço físico, é a presença das pessoas que vai transformando esse lugar numa Casinha de Cultura, num lugar de referência para a comunidade e num espaço de sociabilidade.

No caso, especificamente, do Córrego da Velha do Meio - onde a Casinha de Cultura é mais recente -, ao invés das pessoas esperarem esse lugar, primeiro, ficar pronto, para depois poderem utilizá-lo, elas vão se apropriando dele e, enquanto se apropriam, participando de suas atividades, vão também construindo esse espaço através das suas histórias, das suas mãos, dos seus saberes e dos seus cuidados. Um número suficiente de pessoas interessadas e o mínimo de estrutura para recebê-las, já é o bastante para que o trabalho comece.

Nesse sentido, é possível observar que a presença e a atuação da comunidade, no processo de apropriação e de construção desse espaço, é de fundamental importância para a sua existência, para a sua permanência e a sua continuidade, é isso o que, realmente, vai dando “*a cara da Casinha*”.

As Associações que administram esse projeto, ou o próprio Fundo Cristão que o iniciou e que ajuda a mantê-lo - principalmente, com relação ao suporte físico e material que dão a esse trabalho -, ainda assim, não são capazes de fazê-lo existir sem o diálogo constante com a comunidade e com a atuação permanente desta. Diálogos nem sempre em harmonia, muitas vezes, em negociação, mas sempre presentes nessa construção conjunta.

Cada Casinha de Cultura e cada Associação vai descobrindo o seu jeito de estabelecer um diálogo intermediador e, ao mesmo tempo, propositivo de novas idéias, atitudes e práticas com a ou as comunidades com as quais atua.

Da mesma forma, a comunidade também vai respondendo, do seu jeito, o que lhe agrada ou não, participando ou não das atividades, acolhendo ou não propostas que lhes são colocadas e sugerindo outras para construir, em parceria, a programação das suas atividades. Às vezes com discursos silenciosos, outras vezes com falas contundentes, a comunidade vai se colocando e tem aprendido outras formas de se expressar, outras formas de dizer a sua palavra. Aliás, esse tem sido um dos papéis - e um dos aprendizados - das Casinhas de Cultura, o de incentivar e valorizar o protagonismo dos moradores dessas comunidades. E isso pode ocorrer de diversas

maneiras, inclusive, num encontro entre Casinhas de Cultura, intermediado por diálogos brincantes e pela celebração do estar coletivo.

3.4. Encontro de Casinhas de Cultura



O Encontro de Casinhas de Cultura foi realizado na última semana de julho de 2006, na comunidade de Tum Tum¹⁰⁸, município de Virgem da Lapa, e reuniu as Casinhas desse município com as da cidade de Araçuaí. Esse foi um evento em que os diálogos brincantes se fizeram presentes, celebrando as trocas e os aprendizados dessas Casinhas.

É comum haver intercâmbios entre Casinhas de Cultura, pelo menos, duas vezes ao ano, sendo que uma vez a Casinha faz a visita e depois retribui o convite. No entanto, pode receber outra comunidade em sua “casa”, não necessariamente a que lhe convidou. Esses encontros não são mais frequentes devido às dificuldades, aos custos e ao tempo necessário para sua preparação, pois costumam envolver despesas com alimentação,

¹⁰⁸ O nome Tum Tum, segundo moradores dessa comunidade, refere-se a uma plantinha, uma palmeirinha, chamada Tum Tum, que dá um fruto azedinho e se alastra pelo terreno. Na verdade, o nome “oficial” dessa comunidade é São João Batista porque, segundo disseram, “tem que ter o nome do padroeiro”.

presentes e transporte, além da disponibilidade de tempo dos moradores das comunidades.

O ônibus, que nos levou até Tum Tum, saiu por volta das 7 horas da zona rural e depois passou na cidade de Araçuaí para pegar mais algumas pessoas. Quando chegou, estava lotado, com muita gente em pé, já embalando a cantoria. E a viagem, de quase uma hora e meia pela rodovia e pela estrada de terra, seguiu assim: os cantadores puxando os versos e o povo acompanhando o coro.

Quando chegamos, algumas faixas saudavam os visitantes. O ônibus parou e, enquanto descíamos, um grupo de pessoas vinha, como em procissão, nos receber com mais cantoria. Os dois grupos foram se encontrando e, ao mesmo tempo, formando uma roda de batuque na qual se revezavam pessoas das duas comunidades entre abraços e os passos e volteios da dança.

Os dois grupos se juntaram e seguiram até a Casinha, onde um café com biscoito já tinha sido preparado. Conforme iam chegando, as pessoas iam se espalhando como quem busca conhecer um novo território. Quando entraram na sala da brinquedoteca, pude observar os olhares curiosos para a organização, para a estrutura, a disposição e a variedade dos materiais e brinquedos que compunham o espaço interno dessa Casinha. Havia pandeirinhos feitos com latinhas de goiabada e tampinhas de metal, jogos, carrinhos de madeira, cadernos e livretos de registros das atividades, da inauguração da Casinha de Tum Tum - que foi em 20 de setembro de 2000 -, das festas da comunidade - como a festa junina e a festa do milho -, de receitas e, também, registros da cultura local, como danças, histórias, charadas e brincadeiras.

Os que não estavam na sala da brinquedoteca ou na cozinha, iam se protegendo e se acomodando embaixo dos poucos lugares do terreno onde havia sombra. Com o violão, o pandeiro e a sanfona, logo começaram a cantar, lançando versos e desafios entre Casinhas. No improviso ou repetindo versos já decorados, iam respondendo e dando corda para a cantoria não parar.

Aos poucos, todos foram se juntando no terreno e a cantoria se desdobrou em brincadeiras de roda, em danças de pares, em cirandas. A comunidade de Tum Tum havia preparado algumas apresentações de teatro e dança para as Casinhas de Araçuaí e esta, por sua vez, também mostrou algumas danças que, inclusive, estavam ensaiando para apresentar no Festivale. Algumas eram conhecidas por todos, as outras, que nem todos conheciam, foram ensinadas para que dançassem juntos. Foi interessante ver que,

em alguns casos, apesar da música ser a mesma, a dança era diferente, como a dança do Vilão, cantada da mesma forma, mas dançada de outro jeito¹⁰⁹.

*Aprendi dançar Vilão
Não foi nessa terra não
Aprendi com uma alemoa
Na terra dos alemão*

*As estrelas do céu correm
Eu também quero correr
Uma corre atrás da outra
E eu atrás do bem querer*

*Aprendi dançar Vilão
Não foi nessa terra não
Aprendi com uma alemoa
Na terra dos alemão*

*Se eu tivesse uma boa voz
Assim como eu sei cantar
Eu vivia pelo mundo
Comendo sem trabalhar*

*Aprendi dançar Vilão
Não foi nessa terra não
Aprendi com uma alemoa
Na terra dos alemão*

O que apresentavam não era um “espetáculo para o outro”, no entanto, apesar da proximidade dessas comunidades, foi possível perceber diferentes maneiras de fazer coisas muito parecidas, como a dança do Vilão - cada comunidade dança de uma forma diferente -, ou a própria dança do Nove que a comunidade de Tum Tum não conhecia.

Esse era, então, um momento de apresentar a diversidade e compartilhar a diferença que tanto os aproxima diante do olhar de quem vem e vê de fora, diante de um olhar estrangeiro. Aos olhos dos “turistas”, a cultura popular costuma virar espetáculo que é apreendido, na maioria das vezes, através do registro de imagens (fotos, vídeos)

¹⁰⁹ As comunidades de Araçuaí costumam dançá-la em pares que formam um túnel por onde vão atravessando durante a cantoria. Já as de Virgem da Lapa, dançam em roda, sem formar pares.

ou do consumo de sua arte. Mas, como diz Brandão, há algo além do que o olho pode enxergar: “debaixo do que o turista fotografa e o educador registra, há o tecido vivo de uma trama de fios de relações entre pessoas e categorias de pessoas” (2002a, p.93).

Da mesma forma, os presentes trocados no final deste evento¹¹⁰, presentes artesanais, feitos de forma coletiva, representam o que existe em cada comunidade, o que é feito em cada Casinha, por quem e de que maneira é feito. Essa troca de presentes, além de manter a rede de reciprocidade que fortalece os laços entre pessoas e comunidades, garante, igualmente, o compromisso de novos encontros. Neste evento, foi possível, ainda, perceber a abrangência dos ritos da educação e uma das traduções para o significado da palavra educar

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. **Aprender é participar de vivências culturais em que**, ao participar de tais eventos fundadores, **cada um de nós se reinventa a si mesmo**. E realiza isto através de incorporar em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de tais interações (muito mais do que de “estocagem”) de e entre afetos, sensações, sentidos e saberes, algo mais e mais desafiadoramente denso e profundo destes mesmos atributos (Brandão, 2002a, p.26).

Diferentemente do que foi feito em relação às Casinhas de Cultura do Córrego da Velha e ao Encontro de Casinhas, ao falar sobre as Casinhas de Cultura de Coronel Murta, vou procurar entrelaçá-las no seu fazer e nos seus espaços, além de descrevê-las a partir dos relatos de quem trabalha nesse projeto.

¹¹⁰ A comunidade de Tum Tum confeccionou um porta caneta feito de bambu e uma boneca de pano para presentear os visitantes. As Casinhas de Araçuaí trouxeram, também, uma boneca, um mané gostoso, um tatuzinho feito de madeira e uma sacolinha de tecido com fuxico.

3.5. - Casinhas de Cultura de Coronel Murta

Coronel Murta é uma cidade localizada na região do Médio Jequitinhonha. As principais atividades econômicas dessa cidade são a agropecuária e a extração mineral, sendo a mineração a maior geradora de emprego no município e uma de suas atividades mais antigas. Essa cidade é banhada pelo rio Jequitinhonha.

Conforme consta num histórico sobre o município, a sua fundação envolve a atuação dos índios Tocoíós, da família Murta, do chamado “grupo baiano” - migrantes que vieram da Bahia e de outras cidades do nordeste - e dos garimpeiros. Em 1908, o Coronel Inácio Carlos Moreira Murta comprou uma fazenda e fundou o Arraial Boa Vista do Jequitinhonha. Em 1923, esse arraial passou a se chamar Itaporé que, na língua indígena, significa “Cachoeira de Pedra”. Em 1953, desmembrou-se do município de Virgem da Lapa e adotou o nome de seu fundador, passando a se chamar Coronel Murta. Sua população é de, aproximadamente, 10.000 habitantes, sendo mais de 6.000 na zona urbana e mais de 3.000, na zona rural. Esse município possui 22 comunidades rurais e 2 distritos¹¹¹.

Como já havia falado no início deste capítulo, em Coronel Murta, a implantação do Programa Casinhas de Cultura começou na segunda etapa. A ABITA foi uma das associações que não aderiu de imediato à proposta do Fundo Cristão de implantar o projeto de Brinquedotecas nas comunidades. O formato padronizado, tanto em relação aos materiais quanto em relação à distribuição do espaço - com o uso dos cantinhos -, segundo a coordenação, *“não levava muito em conta a questão cultural da comunidade”*.

Atualmente, existem três Casinhas de Cultura, duas na área urbana e uma na zona rural. As da área urbana são conhecidas como Casinha do Comércio e Casinha do bairro Mutirão¹¹², a da área rural é a Casinha da comunidade Ouro Fino. Quando lá estive, pela primeira vez em fevereiro de 2006, os trabalhos na Casinha do Comércio ainda não tinham, oficialmente, começado. Mesmo assim, pude ver a ânsia de meninos e meninas para estar naquele lugar. Iam até lá para jogar bola e brincar no pátio e na

¹¹¹ Esses dados estão descritos num histórico feito sobre o município que foi disponibilizado pela coordenadora da ABITA. Apesar de não haver registros de quando esses dados foram coletados, é possível supor que eles correspondam ao início dos anos 2000.

¹¹² Essa Casinha foi inaugurada no início de 2007, a pedido dos moradores desse bairro que solicitaram a ABITA algum projeto que pudesse atender à crianças e adolescentes em situação de risco.

área livre da ABITA¹¹³. Como estava perto do carnaval, estavam se preparando para a festa, fazendo fantasias, máscaras e enfeitando a sala.

Nessa primeira visita, não foi possível conhecer a comunidade rural de Ouro Fino, por falta de transporte disponível no período em que fiquei nesta cidade. Não há como chegar às comunidades rurais sem carro próprio ou o carro da Associação. Apesar de não poder acompanhar, nesse primeiro momento, o cotidiano do programa, a educadora social das Casinhas de Cultura desta cidade - Cheila Tavares -, disponibilizou o material do projeto para consulta.

Tive a oportunidade de conversar, também, com Carlúcio Barbosa Silva, brincante desta Casinha.

Em 2006, depois de quase um ano no projeto, ele estava se despedindo para trabalhar em outro lugar. Quando retornei, em 2007, ele tinha voltado a trabalhar no Programa e estava iniciando as atividades e a “construção” de uma nova Casinha de Cultura



Casinha de Cultura do Comércio/ABITA

no bairro Mutirão. Da primeira vez, ele falou um pouco sobre a função do brincante e a proposta do projeto, enfatizando a idéia de “resgatar a cultura”, de conhecer e valorizar o que é de cada comunidade.

O meu trabalho aqui é mais de resgate da cultura, da nossa cultura. Do brincar, como os nossos pais brincavam, como os nossos avós brincavam. E também deixar livre para que as crianças possam trazer as brincadeiras delas. (...). O nosso principal objetivo é esse, de resgate da cultura, da brincadeira, dos valores que têm na nossa terra.

Segundo Carlúcio, o brincante desenvolve um trabalho de pesquisa que, de certa forma, é também um trabalho itinerante - pelas ruas das cidades, pelas casas das

¹¹³ A Casinha do Comércio fica na sede da ABITA, onde se concentram outros programas da Associação, dentre eles: a educação infantil, atendimento odontológico, o projeto cozinha sertaneja e a horta comunitária.

pessoas, pela vizinhança -, e que se transforma numa fonte de informações e num registro da história da cidade a ser consultada pelos moradores locais.

A gente visita nas casas. Às vezes a gente tem uma referência assim: “-ó... dona Ana! Dona Ana conhecia muito da cultura de antigamente, como que era as brincadeiras de roda... Vamo lá na dona Ana”. Então, a gente vai lá, a gente leva um gravadorzinho também, aí a gente conversa com ela, uma conversa espontânea, uma visita, aí surge um cafezinho, aí a gente começa a conversar, às vezes uns ficam tímidos sem falar, mas ao longo da conversa vai brincando, e conversando e acaba que a gente descobre tudo, até outras coisas que a gente nem pensava, nem tava assim com aquele intuito de descobrir aquela coisa, mas acaba descobrindo. (...) às vezes até na rua mesmo a gente encontra com alguém e conversa. (...) a gente sai na comunidade, nos vizinhos, na vizinhança, a gente acaba descobrindo muita coisa que tá obscuro, que tá esquecido no tempo.

Esse exemplo vem ao encontro das colocações de Paulo Freire, visto que valorizar o saber do educando, seja ele criança ou adulto, camponês ou da cidade, é uma das principais marcas da educação popular e de um educador popular. Nas palavras do autor:

O que tenho dito sem cessar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (2005, pp.85-86).

Cheila Tavares, educadora social do projeto, compactua com as idéias de Paulo Freire e enfatiza a importância não só do educador valorizar o saber do educando, mas do próprio educando reconhecer o quanto ele sabe.

As pessoas precisam muito disso, às vezes, **as coisas na comunidade ficam meio perdidas**, você sabe que **tem muita coisa bonita**, muita coisa prá mostrar, **mas que fica escondida. Nós temos que ter o olhar mesmo de ver.** (...). Você vê uma coisa todos os dias, mas você não dá tanta importância e se você parar prá dar importância, prá aprofundar naquilo, nossa, tem tanta riqueza, tanto saber. As pessoas falam assim: “ah, não sei de nada”. Igual, você pede a dona Ana prá cantar: “não sei cantá, não”. Aí, quando ela começa, você fala assim: “nossa, você sabe muito” e fala que não sabe. Entendeu? Então, são pessoas de saberes riquíssimos, **e eles têm que tá mostrando isso, passando isso adiante,**

deixando isso pras crianças, deixando pra alguém, né. Pra não deixar morrer.

É comum as pessoas que trabalham nas Casinhas demonstrarem a preocupação de “não deixar morrer a cultura”, “não deixar morrer esse saber”, de “resgatar” e revelar o que está esquecido e escondido. Fazem isso em relação à cultura popular, principalmente, quando ela se refere aos costumes e à tradição, às práticas tradicionais das comunidades rurais. No entanto, é interessante trazer a visão de Alfredo Bosi sobre essa questão. Em alusão ao que lhe ensinou Oswaldo Elias Xidieh, seu “mestre em folclore”, Bosi acredita que “a cultura popular não morre, não necessita de injeções aqui, injeções lá. Se ela for, de fato, popular, enquanto existir povo ela não vai morrer. Cultura popular é a cultura que o povo faz no seu cotidiano e nas condições em que ele a pode fazer” (1987, p.44).

Nesse sentido, as palavras de Reonaldo Gonçalves (2006), sobre a brincadeira de boi-de-mamão, em Florianópolis/SC, enfatizam, também, a importância dessa prática cotidiana, que ajuda a pensar nos processos de transformação e reinvenção de uma tradição que só faz sentido se continuar a representar a vida do grupo, caso contrário, ela corre o risco de retratar algo que não mais reflete a realidade do que é vivido, atualmente, pelas pessoas que a praticam.

Esse autor traz elementos para pensar a cultura popular hoje, no contexto da modernidade, pensando no que muda e no que não muda quando se fala em boi-de-mamão, e no que é feito e refeito, repensado, transformado no contexto de sua prática. O mesmo pode se refletir no que acontece no Vale do Jequitinhonha. É preciso estar atento - “*ter olhos de ver*” - ao que acontece no cotidiano, pois é nele que se percebem as mudanças e a dinâmica da cultura popular.

Essa forma de olhar para a cultura popular - enquanto processo, enquanto movimento -, nos faz questionar a própria idéia de “resgate” e fazer esse questionamento não significa negar nem a memória nem a tradição, mas perceber que elas persistem, resistem e permanecem, justamente, porque mudam, se transformam e não porque se cristalizam. Isso acontece porque

[...] os “valores autênticos da comunidade” não existem soltos na praça nem no imaginário dos velhos da aldeia. Não são algo que apenas representa a vida, mas aquilo através do que ela se realiza. Existem socialmente integrados em um modo de vida popular, enquanto continuam sendo socialmente recriados através do trabalho concreto de

sujeitos, redes e grupos populares, os *intelectuais tradicionais da cultura do povo* (BRANDÃO, 2002a, p.94).

Dona Ana - Ana das Graças Alves Santos - é um exemplo de como essas mudanças têm atravessado as comunidades rurais e as próprias Casinhas de Cultura. Geralmente, ela é citada por todas as pessoas que participam desse projeto, tornando-se, inclusive, uma das referências quando se pensa e se fala nas Casinhas de Cultura de Coronel Murta. Ela adora contar histórias, cuidar da horta e cantar na “levada” do seu pratinho de louça que costuma ritmar as muitas cantigas de roda e verso que conhece. Atualmente, devido à problemas de saúde, está impossibilitada de ir à Casinha de Cultura, mas costuma observá-la do quintal de sua casa.

Conheci dona Ana na primeira visita que fiz a essa cidade. Uma senhora morena, de olhar brilhante, muito alegre, cheia de vida e de vontade de continuar fazendo coisas que a saúde já não permite mais. Tanto que exercia, até pouco tempo, a função de animadora comunitária da Associação.

Interessante como nesses primeiros encontros somos apresentados como alguém de fora que quer ouvir, ver, fotografar, gravar, anotar o que as pessoas do lugar “sabem fazer”. Elas se preparam para isso - nos mostrar o que sabem - e nós nos preparamos para registrar tudo. Por isso, uma única, e rápida, visita nunca é suficiente, ela é apenas uma amostra do típico, um fragmento do que poderia ser o início de uma relação de diálogo, mas nunca o é realmente. E bem que isso poderia ter acontecido se, naquele momento, eu e a moça que me acompanhava não tivéssemos recusado um almoço “em família”.

Apesar disso, continuamos a nossa conversa e, a pedido da educadora da ABITA - a moça que me acompanhava - dona Ana começou a cantar algumas de suas cantigas. Dentre elas, tinha uma que costuma cantar para seu neto (na época com quatro anos), que também estava junto nesse dia. Enquanto ela cantava, ele ficava olhando para ela, esperando chegar a hora do pio da coruja. E, nessa hora, ele “morria de rir”.

*Eu saí de Capelinha,
fui cantar lá na Bahia,
encontrei uma coruja
namorando uma cotia.*

No primeiro encontro que tive com dona Ana, após cantar e tocar algumas cantigas, resolveu que seria melhor me mostrar as fitas cassetes com as músicas que ela havia cantado para outras pessoas que lá estiveram e que tinham sido registradas no gravador. *“Eu não lembro mais, mas aqui tem umas fitas...”*. Fitas que guardavam a sua memória e que, em meio há tantas outras, ela já não encontrava mais.

Quando voltei, no ano seguinte - finalmente, para o almoço “em família”¹¹⁴ -, não havia mais gravador, mas um aparelho de CD, comprado com o dinheiro da aposentadoria, que, juntamente com a reforma da casa, era um dos desejos acalentados por dona Ana.

Cheguei a receber de Cheila Tavares - Educadora Social do Programa das Casinhas de Cultura -, um *cd* com músicas que foram gravadas num encontro entre as Casinhas de Cultura das cidades de Coronel Murta e Francisco Badaró. Dessa forma, as fitas começaram a ser substituídas por *cds* e as cantigas de dona Ana, que continuam sendo cantadas com o pratinho de louça, podem ser ouvidas, também, em seu novo aparelho de som. Nessa gravação, inclusive, dona Ana deixou registrado o seguinte verso:

*Quando eu morrer
Cês me enterra na areia
Deixa minha mão de fora
prá eu tocar o meu pratinho*

Canclini (1983) descreve um caso semelhante sobre o grupo tarasco, que é um dos principais - e mais numerosos - grupos étnicos do México. Esse grupo, segundo o autor, apesar do subjugo e da colonização espanhola, conseguiu manter viva boa parte de sua herança cultural. O que não significa que ela não tenha se modificado e não venha se modificando ao longo dos anos.

O caso descrito por Canclini ocorreu durante um concurso de *pirekuas*, que são antigas canções tarascas, realizado em Patambam. Diz Canclini que, quando os conjuntos começavam a se apresentar, alguns homens, com seus “amplos ponchos”, se aproximavam com gravadores nas mãos, e os levantavam, para registrarem as canções.

¹¹⁴ Nessa segunda vez, eu não só almocei com dona Ana e sua família, como fiquei hospedada em sua casa.

O interessante é ver como o autor analisa esta situação. Para ele, os gravadores fazem e são parte do ritual da festa e revelam uma identidade em transformação.

Como tantos objetos cerimoniais, são o recurso para se apropriarem e conservarem os símbolos de sua identidade. É claro que o meio utilizado, o lugar de onde ele é trazido e para onde o levam, revelam como a identidade se está modificando (1983, p.59).

Tanto as palavras de Canclini, que ressaltam uma identidade cultural em transformação que busca se apropriar e conservar os seus símbolos, quanto os desejos de dona Ana, que quer continuar ouvindo e tocando suas cantigas “na levada de seu pratinho”, mas que, também, quer ouvi-las num aparelho de som, são situações que, na percepção de Martín Barbero et Gautier (2005), refletem uma identidade em movimento, capaz de congrega, em tempos de globalização, a oralidade com os novos meios de comunicação, registro e difusão da cultura cotidiana das pessoas e de seus lugares de pertencimento. Nas palavras desses autores:

[...] sólo desde la conciencia de lo que está em movimiento se pueden transformar de manera más consecuente las posibilidades de intervención em los modos de participación que se diseñan a través de los escenarios culturales. Lo que la globalización pone em juego no es pues una mayor circulación de productos, sino una rearticulación profunda de las relaciones entre culturas, pueblos y países. La identidad cultural de los pueblos podrá entonces continuar siendo narrada y construída em los nuevos relatos y géneros audiovisuales sólo si las industrias comunicacionales son tomadas a cargo por unas políticas culturales capaces de asumir lo que los medios masivos tienen de, y hacen con, la cultura cotidiana de la gente (2005, 195).

A própria questão do registro dessa “identidade em movimento” é interessante para pensar nessas múltiplas linguagens que se misturam e que fazem com que a “cultura cotidiana das pessoas” continue sendo narrada e continue se movimentando. Alguns autores, como Célia Cassiano (2001), acreditam, inclusive, que uma das estratégias para propiciar o interesse e o envolvimento das novas gerações, no sentido de garantir a continuidade da cultura e da tradição, seja a possibilidade de fazer registros de som e de imagem - e, também, escritos -: registros deles, feitos por eles.

Os depoimentos e as práticas envolvendo a produção, a circulação e a recepção das imagens fotográficas e vídeográficas apontam para a mobilidade de seu caráter, e portanto para a possibilidade de compor a

memória coletiva, tal como no passado a oralidade realizava. A imagem é produzida, criada, selecionada, guardada, mostrada, vista, comentada, enviada, mantendo uma dinâmica característica da memória oral (CASSIANO, 2001, p.221).

Por outro lado, em lugares aonde esses recursos ainda não chegaram, ou são difíceis de adquirir, essa cultura continua circulando através das pessoas, através dos narradores e da tradição oral. Na Casinha de Cultura da comunidade de Ouro Fino, ouvi uma história contada por uma das brincantes que retrata bem esse movimento, um movimento que, aliás, vai se espalhando pela comunidade, passando pela escola, entrando na casa das pessoas e atravessando as Casinhas de Cultura.

[...] nós fomos em Virgem da Lapa, numa Casinha lá na Malhada Branca. Aí, ele [um senhor dessa Casinha] contou uma história prá nós lá na Casinha de Cultura e eu pedi a ele prá repeti e copiei a história. Aí, um dia nós fomos na casa de seu Joaquim e eu fui e contei a história prá ele. Esses dias eu cheguei na escola, num encontro que tinha lá, sobre religiosidade e racismo, “olha seu Joaquim lá contando minha história!”[risos]. Antes dele terminar a história, quando eu cheguei: “ó lá, ó, foi ela que me contô” [risos]. “Foi ela que me contô essa história”. Que a história era sobre religiosidade mesmo, né, que eu copiei, assim: “ah, vou contá prá ele”. Aí, eu contei prá ele e convidaram ele prá uma aula de história, lá, pra falá sobre racismo e religiosidade.

Na verdade, a brincante não contou a história que ouviu e que repassou para o senhor de sua comunidade, mas contou o fato, e esse fato acabou virando uma história também, que agora faz refletir sobre os diferentes espaços do saber e do aprender e sobre a sua circularidade.

Ao contrário do que pensam e dizem os contadores citados por Pereira (1996)¹¹⁵, para quem a escola converte-se numa ameaça ao saber popular, no caso das Casinhas de Cultura da cidade de Coronel Murta, percebe-se que há um intercâmbio entre o saber popular e o saber formal, da mesma forma, que há um intercâmbio entre as Casinhas de Cultura e a Escola. Isso tem fortalecido a produção e a troca de conhecimentos nesses espaços e o processo de formação das pessoas que neles se inserem. Nessa cidade, os contadores vão para as escolas e os alunos vão para as Casinhas de Cultura fazer pesquisa, brincar, participar de reuniões e de eventos. Há um entrelaçamento entre essas instituições, seus projetos, seu público e seus saberes.

¹¹⁵ A escola, no texto de Pereira, é colocada pelos narradores como algo que ameaça a perpetuação da arte da narrativa oral pois, ao ensinar “coisas em excesso”, ela rouba dos jovens “o interesse e a atenção à matéria transmitida pelos contadores” (1996, p.35). Pereira pesquisou narradores, contadores de causo e de histórias, da região do Alto Jequitinhonha, próximo à cidade de Diamantina.



Dona Ana - Ana das Graças Alves Santos - com seu "pratinho"

Dessa forma, os trabalhos da Escola e da ABITA (incluindo o Programa das Casinhas de Cultura) têm se misturado nos seus fazeres na e pela cidade. São trabalhos em conjunto, há uma participação, uma co-laboração e uma co-produção muito interligada, e um apoio compartilhado por ambas instituições¹¹⁶. Mesmo porque, as pessoas que trabalham nessas instituições também são parcerias. As palavras da coordenadora da ABITA, Eliete Araújo, reforçam essa idéia. Ela acredita que é preciso

fortalecer a visão mesmo de parceria, de integração. Meu marido é diretor da escola lá de cima e, agora, eles estão em reunião há três dias, trabalhando um pouco essa questão da escola integral. Eles pensam assim: “ah, mas a escola não tem estrutura”. Eu falei assim: “mas o que existe dentro do município que pode somar com essa atividade da escola?” Olha a estrutura que a gente [ABITA] tem, a estrutura também que o próprio município tem. Talvez, a gente mesmo, como educador, é que temos que ampliar a visão de educação que a gente tem. Às vezes, a gente fica muito ali no mundinho da gente e não abre mesmo as portas. Porque a gente pode, não é assim, eu fazendo prá mim, mas pro todo, pro município como um todo. Acho que a gente só tem a ganhar. Eu adoro o trabalho que a gente faz com as escolas, principalmente, com essa escola aqui, Escola Artur Antônio Fernandes. Nossa, o Daniel, acho que porque ele já foi diretor daqui [da ABITA], já foi coordenador, foi ele que me convidou pra tá aqui. Então, assim, acho que ele conhece, ele tem a visão ampla mesmo da questão da educação. Nossa, a gente faz cada projeto maravilhoso na escola, muito bom mesmo.

Muito desse movimento deve-se a essa visão ampliada de formação, tanto das escolas quanto da ABITA, que procura interligar e entrelaçar os vários setores da sociedade, mobilizando a todos para um trabalho conjunto, que vai somando forças e assim, fortalecendo um trabalho coletivo e ampliando as possibilidades de formação.

Novamente a idéia da trança, que vai amarrando diferentes saberes, diferentes espaços, linguagens, pessoas, diálogos, diferentes instituições, diferentes tempos de aprendizados e diferentes intensidades de encontros. No próximo capítulo, pretendo aprofundar um pouco mais essa idéia bem como aprofundar as discussões levantadas até agora.

¹¹⁶ Essa parceria estende-se também às igrejas, inclusive, às evangélicas, que têm participado do projeto das Casinhas de Cultura oferecendo aulas de música para as crianças.

IV – TRANÇANDO DIÁLOGOS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

"Ô boiadeiro, você diz que bala mata
 ô boiadeiro, bala não mata ninguém
 ô boiadeiro, a bala que mais me mata
 chora boiadeiro, é o desprezo do meu bem
 ô boiadeiro, traz o meu dinheiro,
 traz o meu amor
 que eu não posso ficar sem ele".
 (Canto de trabalho)

As práticas e o cotidiano das Casinhas de Cultura, e de suas comunidades, nos levam a pensar em como os saberes populares partilhados, muitas vezes, através do fazer das mãos, das trocas solidárias, afetivas e materiais, da co-educação (Oliveira, 1999) nos encontros intergeracionais e das memórias revisitadas - sejam elas da infância ou da cultura local - vão se transformando em diferentes formas de diálogo: pesquisador, itinerante, brincante, guardador de memória e escritor e que, por sua vez, vão se convertendo num encontro entre experiências que contribuem no processo de formação das pessoas que participam desse projeto.

As Casinhas de Cultura, que não estão muito prontas, que estão em processo de construção - inclusive estrutural - vão alinhando esses saberes, fazeres e essas memórias com as práticas e os ritos da vida cotidiana, muito através das trocas que se passam no interior, ao redor e entre Casinhas e através das vias de reciprocidade entre pessoas e comunidades. Ao fazerem isso, vão tecendo e entrelaçando esses diferentes diálogos.

O pressuposto de Paulo Freire de que o diálogo é “o encontro entre seres humanos, mediatizados pelo mundo” (1987, p. 78), “um encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (*idem*, p. 79), é o ponto de partida para refletir sobre esses diferentes diálogos e seus desdobramentos.

Por outro lado, ele traz a possibilidade de pensar que o diálogo, além de ser um encontro entre homens e mulheres, possa ser visto, também, como um encontro e uma troca entre experiências, mediatizadas pela realidade vivida e partilhada coletivamente.

A tomada de consciência dessa realidade é o que vai contribuir para o processo de uma formação mais humana e que, acredito, vá ao encontro do propósito do projeto

das Casinhas de Cultura, ainda que esta se utilize de uma linguagem mais brincante e mais arteira para refletir sobre essa realidade e buscar transformá-la.

As brincadeiras de roda, as cantorias, as danças de pares, o batizado e a feitura de bonecas de pano, os piões de semente, a organização de festas das comunidades (como as festas juninas e dos santos padroeiros), a partilha do alimento na preparação do guisado¹¹⁷, as celebrações religiosas, as reuniões comunitárias para discutir questões como saúde, migração ou novas fontes de renda, são pequenos e constantes passos em direção a uma permanente “humanização do homem”, no sentido apresentado por Paulo Freire (1993, p.84).

Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente dos homens mesmos. “O humanismo consiste (diz Further), em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto”.

Essa “tomada de consciência de nossa plena humanidade” e das múltiplas formas de sua expressão, e de suas linguagens, podem ser despertadas a partir de um exercício de *dizer a palavra*, no entanto, antes é preciso acreditar que essa palavra seja importante, que faça sentido, que traga valores e sentimentos e que sugira encontros e trocas. Palavras que sirvam para pensar, para fazer circular os saberes, para congregar pessoas, para ler o mundo e poder transformá-lo.

Sendo assim, um dos primeiros passos dos trabalhos realizados nas Casinhas de Cultura tem sido o diálogo pesquisador. Dessa forma, as e os brincantes, com sua disposição, seus cadernos de anotação, gravadores, máquinas fotográficas, olhares e ouvidos atentos, visitam as comunidades, de casa em casa, buscando despertar saberes adormecidos que necessitam, muitas vezes, da ajuda de outras pessoas no processo de rememoração. Mesmo porque, como costumam dizer as pessoas que organizam e que participam do trabalho das Casinhas: “*a cultura tá ficando muito esquecida*” e, por isso, é preciso lembrar. E é nesse sentido que o lembrar começa a fazer parte desse processo de aprender, aprender o que já se sabe.

¹¹⁷ O guisado é um costume antigo dessas comunidades. Geralmente, é um preparado com vários ingredientes, como carne, arroz e legumes. Como é um prato coletivo, cada pessoa “leva o que tem” para engrossar o caldo.

É a dimensão simbólica do ensinamento e do aprendizado que se manifesta nesse diálogo com um outro que não é alguém, porque é o saber. Por isso, **aprender é lembrar** – ou, como dizia o camponês mineiro: ‘Pra toda gente saber de novo o que já sabe, mas pensa que não. Parece que nisso tem segredo que a escola não conhece (CHAUÍ, 1984, p. 55).

Dessa forma, é preciso que haja, inicialmente, um diálogo com o próprio saber, pois é nesse momento que a palavra começa a ganhar força, é nesse momento que ela passa a ser apropriada por quem a expressa. A partir de então, a palavra dividida, que é palavra lembrada, torna-se palavra pronunciada e começa a deslindar e a trançar caminhos de ensinamentos e de trocas de experiências, costurando esses saberes no tempo e costurando diferentes tempos de saber.

Percebe-se, então, que aprender e ensinar - *o que já se sabe* -, palavra lembrada e palavra dividida, passam a ser dimensões de um processo, lento e depurado, de formação que alia memória e reciprocidade e fazem desse encontro um diálogo contínuo - entre o lembrar e o compartilhar o que é lembrado -, capaz de ressignificar saberes mas, também, pessoas e lugares, como é possível observar no trecho a seguir, que descreve o início do trabalho de uma das Casinhas de Cultura.

Foi um trabalho que demorou, foi só o tempo mesmo que foi buscando lá nas raízes mesmo, e **foi bem devagar** [*ela fala bem lento*], agora não, agora a gente vê eles, vê conversando com alguém, passando por ali, já chega pra contar pra gente alguma coisa, então, tá ensinando. Assim, é uma coisa que deu certo, é um trabalho que a gente viu que deu certo e, graças a Deus, é uma coisa forte na nossa comunidade. (Cida e Cleide, brincantes da Casinha de Cultura de Ouro Fino, comunidade de Coronel Murta)¹¹⁸.

Esse processo lento, *bem devagar*, foi necessário para que as pessoas não apenas buscassem *lá nas raízes* saberes adormecidos, mas que elas fossem se apropriando desse saber, e fossem, aos poucos, se disponibilizando a falar sobre ele. No entanto, para que isso acontecesse, era preciso, antes de tudo, superar a vergonha, o constrangimento e romper o silêncio.

¹¹⁸ A entrevista realizada com Ana Neide Jardim (Cleide) e com Maria Aparecida Marques Costa (Cida), brincantes da Casinha de Cultura da comunidade de Ouro Fino, no município de Coronel Murta, ocorreu em julho de 2007. Como a entrevista se deu em forma de diálogo, com as duas brincantes respondendo juntas às questões, optei por colocar o nome das duas sempre que o relato se referir a elas, mesmo porque, devido à problemas na gravação, nem sempre é possível identificar qual delas está falando.

Por falar da disponibilidade deles, antes, quando a gente fazia esse tipo de registro, ou gravado ou escrito de alguma coisa: “cê, vai gravar? Oh, cê não mostra prá fulano, hein”. Eles falava des’jeito, né. Se você gravasse uma história, um caso ou pedisse pra gravar uma música: “oh, **cê não mostra prá fulano, não, pelo amor de Deus, não fala que fui eu que fiz, nem eu que cantei, nem eu que falei, não**” (*idem*)

O constrangimento inicial, de quem diz: “*não fala que fui eu que fiz, nem eu que cantei, nem eu que falei*”, foi se transformando, aos poucos, na satisfação de quem percebe a importância do que sabe e no orgulho de quem pode ensinar o que sabe. Ao romperem essa “falta de jeito”, ou superado este constrangimento, criam coragem para se expor, tomando, inclusive, a iniciativa de falar, de cantar, de fazer, de ensinar.

E hoje, assim, eles mesmos divulgam: “**oh, na Casinha tem isso que eu que ensinei**”. Então, eu acho assim, é um projeto que deu oportunidade. Eles sentem orgulho em ter aqui, como referência, de ter alguma coisa registrada deles pra poder dizer: “**fui eu que fiz, fui eu que ensinei**, ensinei fulano prá fazer isso.” Eu acho que é um orgulho prá eles, prá nós ainda mais, da gente resgatar uma coisa que há tanto tempo a gente não vê na nossa comunidade (*ibidem*).

A partir dos relatos aqui apresentados, é possível pensar que o trabalho desenvolvido nas e pelas Casinhas de Cultura tem procurado abrir e ampliar não só a possibilidade do diálogo, mas a disponibilidade para o diálogo, principalmente, entre diferentes gerações, intensificando-o a medida em que mais pessoas passam a valorizar esse saber - que é um *saber de experiência feito*¹¹⁹ (FREIRE, 2005) -, especialmente, quem o detém.

Nesse sentido, a “*cultura que estava ficando esquecida*” começa a ser lembrada. Nisso vem um pouco de *memória*, vem um pouco do *fazer*, vem um pouco do *romper o silêncio* e a “*falta de jeito*” e, nesse movimento, as pessoas vão se constituindo e se transformando em sujeitos de seus próprios caminhos, de sua própria fala e de seu conhecimento. E, segundo Freire, “está aqui uma das questões centrais da educação popular - a da linguagem como caminho de invenção da cidadania” (2005, p.41). Linguagem, essa, que pode se expressar de muitas formas: através das danças e

¹¹⁹ Retomo esse conceito, já apresentado no segundo capítulo. Segundo Paulo Freire, o respeito ao *saber de experiência feito* “se insere no horizonte maior em que eles se geram – o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendido fora de seu corte de classe, até mesmo em sociedades de tal forma complexas em que a caracterização daquele corte é menos facilmente apreensível. O respeito, então, ao saber popular, implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (2005, p.86).

cantigas, das histórias narradas, da construção de brinquedos e de artefatos, da preparação do alimento e da festa, das celebrações e das rezas.

É um pouco esse o processo de formação que o movimento das Casinhas de Cultura vai traçando e trançando nas comunidades com as quais atua. Nesse percurso, o “trabalho da memória” (BOSI, E., 1987) vai se juntando ao “saber de experiência feito” (FREIRE, 2005) com a intenção de trazê-los - memória, saber e experiência -, novamente, para meio das comunidades. Esse trabalho de re-descoberta, de percepção e de reaprendizagem de um saber adquirido ao longo de uma vida e de muitas caminhadas, demanda tempo, paciência, respeito a quem lembra e ao que é lembrado.

4.1 - Saberes e Experiências no Processo de Formação

O caminho iniciado, então, com um diálogo pesquisador, realizado pelas e pelos brincantes das Casinhas de Cultura, que procurou despertar e desvendar saberes adormecidos, vai se ampliando e tomando novos rumos a partir do momento em que as pessoas vão se disponibilizando para o encontro e para o diálogo, possibilitando, assim, uma troca de experiências.

Os saberes, ao serem compartilhados, vão se convertendo, aos poucos, em ensinamentos a ouvintes atentos que carecem de “verdadeiros conselhos” (Benjamim, 1994), que carecem de histórias cujo sentido oriente a vida e o pensamento.

Algumas análises feitas por Jean Marie Gagnebin (1994), a respeito dos escritos de Walter Benjamim, ressaltam a importância da experiência transmitida de geração a geração - *de pai para filho* - como parte de um processo de formação que, enquanto “orientação prática”, possa servir para todos os indivíduos de um mesmo grupo.

[...] primeiro a experiência se inscreve numa *temporalidade* comum a várias gerações. Ela supõe, portanto, uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma **palavra transmitida de pai a filho**; continuidade e temporalidade das sociedades “artesaniais” diz Benjamim em “O Narrador”, em oposição ao tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno. Essa tradição não configura somente uma ordem religiosa ou poética, mas desemboca também, necessariamente, numa prática comum; **as histórias do narrador tradicional não são simplesmente ouvidas ou lidas, porém escutadas e seguidas, elas acarretam uma verdadeira formação** (Bildung), válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade. Essa orientação prática se perdeu e explica nossa des-orientação, isto é, nossa

incapacidade de dar e receber um verdadeiro conselho (GAGNEBIN, *idem*, p.66, grifos meus).

É possível perceber, através das palavras de Gagnebin, que a troca de experiências, bem como a capacidade de dar e receber conselhos, implica num processo de escuta, num processo de atenção ao outro e ao o que ele tem a nos dizer. Para que isso aconteça, um tempo mais brando, um tempo mais “artesanal”, também se faz necessário, ainda que ele seja e esteja deslocado e entrecortado pela velocidade e pela descontinuidade do mundo moderno que, muitas vezes, nos desorienta com tantas informações.

Essa questão é percebida, também, no contexto onde as Casinhas de Cultura estão inseridas. É comum ouvir, em vários relatos de pessoas ligadas, diretamente, a esse projeto, que o “excesso de informação”, que “a tecnologia”, o que “vem de fora” - principalmente, veiculado através da mídia -, têm roubado o tempo das histórias e os espaços dos encontros, ainda tão indispensáveis à troca de experiências e ao processo de formação. Relatos como os que vêm a seguir:

[...] Hoje em dia, assim, os nossos jovens, por causa da mídia e de muita coisa que vem de fora, a nossa cultura tá ficando um pouco esquecida. Tá vindo cultura de fora introduzindo aqui na comunidade, não que a gente seja contra, mas seria legal que nós valorizássemos a nossa cultura, que nós conhecêssemos a fundo a nossa cultura, o jeito de a gente antes, dos nossos pais. Aquilo que é nosso, valorizar o que é nosso (Carlúcio, brincante da Casinha do Mutirão - Coronel Murta).

[...] a cultura tá esquecida, o povo tava se envolvendo com a cultura de fora e deixando a cultura da sua raiz morrer. Mas agora com a turma da Casinha, nas comunidades, nos municípios, por onde a gente anda, a gente vê que é um trabalho muito bom, que através dela que o povo tá dando valor, resgatando sua cultura. (Maria Emília, participante da Casinha de Cultura do Córrego da Velha de Baixo).

Eu acho que até mesmo dentro da própria casa, da própria família, não sei se é por causa da tecnologia, de ter muita informação, acho que na própria família tá perdendo esse contato, de sentar todo mundo reunido, às vezes senta o pai, o pai senta e conversa com o filho, mas sentar todo mundo num final de semana, quem pode, durante a semana, e conversar. (Cida e Cleide, brincantes da Casinha de Ouro Fino - Coronel Murta).

A fala dessas pessoas revela, de certa forma, um conflito interno observado em suas comunidades, principalmente, no âmbito familiar. A falta de tempo que caracteriza, de forma especial, o mundo contemporâneo, tem atingido também as instâncias da vida dessas pessoas e de seus lugares de pertencimento¹²⁰. É baseado em situações como essa, que o projeto das Casinhas de Cultura tem a intenção de propiciar momentos de encontro, não apenas em seus espaços, mas encontros “em família”, dentro das próprias casas dos moradores dessas comunidades, onde se restabeleçam pequenos momentos de diálogo que, segundo as brincantes da Casinha de Ouro Fino, é um costume que está se perdendo.

Não tá havendo isso mais, de contar uma história pro filho ali, de contar um caso de quando era pequeno, de ensinar uma brincadeira, eu acho que isso tá se perdendo muito devido à mudança, à tecnologia, às vezes o pai vai assistir uma novela, deixa de sentar ali com o filho pra conversar e vai assistir a uma novela.

Além de atingir as pequenas esferas da vida social, essa é uma situação que tem atingido a toda sociedade, em esfera global, em pequenas e grandes localidades. O *mundo tecnológico*, com o excesso de informação e a escassez de tempo, dentre outras coisas, tem “tomado o espaço” e restringido o tempo das histórias e dos encontros, tão imprescindíveis à formação dos indivíduos e dos sujeitos sociais, como revelam essas brincantes.

Então, assim, o **mundo tecnológico** tá tomando esse espaço que a família tinha antigamente. E aí é que nós não podemos deixar morrer. E aí é que tinha que acontecer mais, né, tipo assim, acontece aqui [na Casinha] e a gente devia dar continuidade em casa, pelo menos uma vez ou duas na semana, reunir todo mundo pra conversar.

O autor Jorge Larrosa compartilha desta idéia e acredita que a primeira coisa que se deva dizer sobre a experiência, é que é necessário separá-la da informação. Isso porque “o sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação (...) porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não

¹²⁰ Como diz Milton Santos: “Com a modernização contemporânea, todos os lugares se mundializam. Mas há lugares globais simples e lugares globais complexos. Nos primeiros, apenas alguns vetores da modernidade atual se instalam. Nos lugares complexos, que geralmente coincidem com as metrópoles, há profusão de vetores: desde os que diretamente representam as lógicas hegemônicas, até os que a elas se opõem” (2002, p.322). Para saber mais, consultar: Santos, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 2002.

no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça” (2002, p.22). Dessa forma, Larrosa acredita que tanto o excesso de informação quanto a escassez de tempo têm anulado as possibilidades de experiência. Nas palavras do autor:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, **pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir**, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, **suspender o juízo**, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, **cultivar a atenção e a delicadeza**, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, **aprender a lentidão**, escutar aos outros, **cultivar a arte do encontro**, calar muito, **ter paciência e dar-se tempo e espaço** (*idem*, p.24, grifos meus).

Neste sentido, a experiência implica num aguçar os sentidos para mergulhar profunda e lentamente naquilo que nos acontece. Ela implica num acontecer constante que continua ressoando além do que foi vivido; é um processo, um movimento do acontecer, do passar, do tocar, principalmente quando rememorado, revivido coletivamente, compartilhado, ressignificado, revisitado e evocado, tal qual ocorre com as práticas e os saberes da cultura popular e com as tradições, fontes do trabalho das Casinhas de Cultura.

Baseada nas palavras de Larrosa, a possibilidade da experiência demanda uma outra relação com o tempo. É preciso suspendê-lo, interrompê-lo, é preciso parar - “*parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, parar para sentir*” -, para que seja possível perceber o que nos toca, o que nos acontece e o que acontece a nossa volta. Como diz Cheila Tavares, educadora social das Casinhas de Cultura de Coronel Murta: “*nós temos que ter o olhar mesmo de ver. (...). Você vê uma coisa todos os dias, mas você não dá tanta importância e se você parar prá dar importância, prá aprofundar naquilo, nossa, tem tanta riqueza, tanto saber.*”

Diante de um fluxo ininterrupto de acontecimentos - e de informações -, que temos presenciado e vivido atualmente, a possibilidade de ver, de escutar, de pensar, “*de aprofundar naquilo*”, de ser tocado e de se sentir tocado, tem se tornado cada vez mais difícil e, por esse motivo, cada vez mais importante e necessário.

O tempo de construção das Casinhas de Cultura é, também, um tempo mais lento, inclusive, porque elas se propõem a isso, se propõem a respeitar o tempo das

pessoas que vão chegando, aos poucos, para participar de suas atividades, para falar sobre sua história, para contar seus causos, para cantar e jogar versos. É um tempo de conquista, de achegamento e de confiança.

Por outro lado, antes de seguir com o pensamento de Larrosa, é importante ressaltar que existe um outro tempo que atravessa as práticas dessas Casinhas de Cultura, e que pude perceber, particularmente, nas da comunidade do Córrego da Velha. Um tempo que é marcado pelas distâncias.

Como nessa comunidade as distâncias são muitas, o tempo de participação nas atividades acaba, muitas vezes, sendo reduzido, mas também, intensificado. Trago, novamente, o exemplo dos “meninos” do Córrego da Velha do Meio, que tiveram que “sair voando”, largando tudo que estavam fazendo, para pegar o ônibus que mais tarde os levaria para a escola. A passagem do ônibus, naquele momento e naquele lugar, marcou o tempo de uma atividade, determinando o seu fim. No entanto, o que fizeram, o quanto brincaram, no tempo possível, foi marcado pela intensidade.

No espaço das Casinhas de Cultura, um tempo mais lento se mistura, muitas vezes, a um tempo mais intenso. São diferentes possibilidades de viver a experiência de um projeto em construção que se propõe a respeitar o tempo das pessoas, mas também, os seus espaços.

Volto a Larrosa para seguir suas reflexões sobre a importância e a necessidade de um tempo maior, e mais apurado, para transformar saberes e práticas em experiência. Ele acredita que um tempo de reflexão, de silêncio, de mergulho seja necessário para constituir práticas e saberes em “*saber de experiência*”, que só é possível ocorrer “na relação entre o conhecimento e a vida humana”, na “mediação entre ambos” (*ibidem*, p.27).

Este é o saber de experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento (*ibid.*, p.27).

Para Larrosa, saber de experiência e conhecimento não são a mesma coisa. Para ele, o conhecimento é algo universal, objetivo, impessoal, se realiza fora de nós e pode ser utilizado de forma pragmática e instrumental. O saber da experiência, por sua vez,

está relacionado à própria existência, “com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto”, sem que dele se separe (*ibid.*, p.27).

Dessa forma, o saber de experiência, do qual nos fala o autor, “é o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. Além disso, ele está vinculado à vida cotidiana, que se faz no processo contínuo do existir e num “saber ativo que alimenta, ilumina e guia a existência dos homens”. É esse o conhecimento - que é o saber - que se transforma em experiência (*ibid.*, pp. 27-28). Benjamim Garcia complementa dizendo que o “saber de cada um se funda nas raízes da experiência vivida. E esta experiência é em grande medida intransferível” (op.cit, p.114).

Nas palavras de alguns canoeiros do rio Jequitinhonha¹²¹, o termo que corresponderia a este “saber ativo” e que é empregado em muitas situações descritas por eles (na feitura e enfeite das canoas; no próprio ato de remar; no conhecimento das pedras e dos canais do rio e na habilidade para desviar-se dos lugares perigosos; na criação dos versos das cantigas de beira-mar), é a palavra *ciência*. A ciência do canoeiro descreve o saber necessário para exercer o seu ofício, mas também descreve uma de suas formas de “ler o mundo”.

O “fazer com muita ciência”, para os canoeiros, pode traduzir-se num saber específico e particular de viver no rio, viver no Vale e até mais, viver no Sertão. Uma sabedoria que permite, aos mestres canoeiros, “conduzir” e ensinar a fazê-lo porque se conhece “o fundamento das coisas” (GUERRERO, op.cit, 72).

Essa *ciência* pode ser vista, também, como uma arte de “saber-fazer”, que assume um significado de observação e de prática do cotidiano e de uma experiência diária que acaba por “facilitar” a dureza da vida e do trabalho. Esse saber traduz, ainda, um processo de aprendizagem e uma produção de conhecimento que se dá a partir de outras linguagens, de outras relações, de interpretações e compreensões de mundo e modos de vida, que tira “do seu apanhado” a matéria do seu saber e do seu fazer. Como disse um dos canoeiros, referindo-se às composições do beira-mar: “o beira-mar, isso era feito de improviso, da atividade mesmo do canoeiro e não é questão de ser curioso, mas é questão de observação. (...) Então, cê fazia letra do seu apanhado e dava certo”.

Talvez esse saber seja o que Vera Pereira, baseada nas considerações de Mário de Andrade sobre a cultura popular, chamou de *sabença*, ou seja, “um ‘saber saber’ que

¹²¹ Como já referenciado na introdução deste trabalho, em minha pesquisa de mestrado, trabalhei com memória e narrativas de canoeiros do Vale do Jequitinhonha.

alcança e sabe escolher o que há de melhor nas manifestações de arte populares para torná-las sábias” (1996, p.44). Segundo essa autora,

afirmam os dicionários atuais que a palavra *sabença* denota sabedoria na linguagem popular. Informam outros glossários que é uma palavra pertencente ao vocabulário do cantador nordestino, assim descrito por Câmara Cascudo: ‘paupérrimo, andrajoso, semifaminto, errante, ostenta numa diapasão de consciente prestígio, os valores da inteligência inculta e brava mas senhora de si, reverenciada e dominadora’” (*idem*, p.44).

Falar de um “saber ativo”, da “ciência” ou da “sabença” são formas de falar de um saber popular, que é visto, compreendido e incorporado de diferentes maneiras, por diferentes sujeitos, em diferentes situações sociais. Nas palavras de Benjamim Garcia,

o saber popular é fruto de experiências de vida (trabalho, vivência afetiva, religiosidade, etc.). É a partir deste saber que o grupo se identifica como tal, troca informações entre si, interpreta a realidade em que vive. Sofrendo a carência em todos os seus níveis, dela retira sua força. É uma força débil, mas potencialmente, mais forte do que qualquer outra (op.cit, p.109).

Garcia acredita que o saber popular não é puro, não é neutro, nem ausente de conflitos ou distinto de outros tipos de saber. Além disso, é um saber que denuncia relações antagônicas de diferentes classes sociais, que se confrontam e se interagem constantemente. Dessa forma, o que justificaria a denominação de um saber popular é, na visão de Garcia,

o pressuposto de que as camadas populares têm uma maneira própria de pensar sua inserção na sociedade a partir de sua situação de vida. Como são várias as situações de vida, vários são os saberes. Donde se conclui que não existe o saber popular, mas tantos quantas são as diferenciações de modo de vida nas várias regiões do país. Diferenciação que é bastante extremada no rural e no urbano¹²². O ponto de confluência, o denominador comum destes saberes, é ser dominado (*idem*, p.110).

Ao dizer isso, Garcia alia o saber à questão do poder e chama a atenção para a relação existente entre eles, visto que o caráter da prática educativa é, para esse autor,

¹²² Gostaria de salientar que, atualmente, as diferenciações e as distâncias entre o rural e o urbano não são mais tão extremadas. Essas instâncias estão entrecruzadas, inclusive, no Vale do Jequitinhonha, devido ao movimento e ao trânsito constante entre elas, além dos meios de comunicação que as “aproximam”. Existem estudos que tratam, especialmente, deste trânsito, e têm traduzido um movimento “rurbano” (SILVA, V., 2007; CARNEIRO, 1998).

definido pela forma de apropriação deste poder e pelo compromisso de uma proposta de educação popular que vise fortalecer o poder nas e das camadas populares.

Garcia destaca, ainda, a tendência que se tem de associar o saber popular à expressões de solidariedade, de hospitalidade, que se convertem em atitudes “passivas”, quando, na verdade, o saber popular não apenas reage às ações da classe dominante, mas age, a seu modo, em relação a ela. A *astúcia*, como bem coloca Garcia, é uma das formas “ativas” de se colocar frente à desigualdade e ao conflito de classe social (*ibidem*, p.110). O *conformismo*, apresentado por Chauí (1986), é, também, uma das artimanhas do saber popular, que se converte em resistência frente ao poder hegemônico. Acrescentaria, ainda, a *opinião*, recurso do canoeiro para conduzir sua canoa e do sertanejo para guiar sua vida em situações desfavoráveis e adversas (GUERRERO, *op.cit*).

Denominados, em alguns contextos, como “sabença” e até como “ciência”, esse saber popular, acumulado pela experiência de vida e transmissão a outros, contrapõem-se - ao mesmo tempo em que convive -, ao excesso de informações presente nesta sociedade cada vez mais modernizada e globalizada e, ainda assim, tão atada à práticas artesanais. Essa “cultura híbrida” (CANCLINI, 1998) alia o saber local ao saber global, o rural ao urbano, “o conformismo à resistência” e o faz, principalmente, em contextos latino-americanos.

Apesar das discussões que questionam o papel da mídia e da tecnologia no processo de “esquecimento” da cultura, de distanciamento dos saberes populares e das relações sociais, especialmente, as relações familiares, é importante ressaltar que os relatos, que foram descritos anteriormente, não desconsideram a importância dos meios de comunicação e da tecnologia na organização do “nosso tempo” e do pensar e agir do mundo contemporâneo - tanto em pequenos quanto em grandes coletivos. É isso que a fala de Eliete Araújo, coordenadora da ABITA, consegue traduzir.

E a Casinha ela puxa, ela puxa a questão da música, ela puxa a questão do teatro, em Ouro Fino a gente tem um grupo muito bom de teatro e de coral, também iniciando lá no Mutirão e aqui a gente tá iniciando com violão, então, a Casinha, na verdade, ela puxa muito, né, e assim, a gente também não quer tirar os meninos da vivência com a realidade, do acesso também, por exemplo, à informática através da Casinha. Dessa Casinha, aqui, nós temos um grupo de 43 adolescentes no curso de informática. Mas isso aí também a gente busca trabalhar um pouco o que que a informática tem a ver, o que mudou na vida deles, porque que é importante ter, sem perder a conexão com esse trabalho da Casinha. Ligar a tradição com a modernidade sem perder as duas.

Percebe-se, com isso, que há uma intenção em promover o diálogo entre “a tradição e a modernidade”, mas há também uma preocupação em saber como isso deve ser feito. Esses relatos, de certa forma, questionam qual o papel que a mídia e a tecnologia desempenham no processo de formação das novas gerações e de que forma o fazem. Isso porque, muitas vezes, parecem apresentar valores e sentidos muito frágeis que acabam interrompendo um fluxo de continuidade e permanência, não dos valores em si, mas da própria existência de valores e sentidos a partir dos quais as pessoas vão poder organizar suas próprias vidas. Valores e sentidos a partir dos quais as escolhas - individuais e coletivas - possam ser feitas e os caminhos, do presente e em direção ao futuro, possam ser traçados, como bem ilustram as palavras de Perrotti:

Como notou J. Bruner, apesar das inovações de todo tipo em nossa época, a narração da experiência, da sabedoria acumulada e refinada pelo tempo continua sendo indispensável à sobrevivência individual e coletiva, à formação de novas gerações e à preparação do futuro (2004, p.5).

Nesse aspecto, é possível pensar nas Casinhas de Cultura, também, como espaços de preparação do futuro, com uma visão e uma capacidade mais crítica que, de certa forma, é fruto dessa convivência com uma “*sabedoria acumulada e refinada pelo tempo*”. No entanto, elas se apresentam, também, como espaços de vivência, do e no presente, que acolhem saberes do passado, no qual as tradições, revisitadas e reinventadas, e os saberes da cultura popular, podem ser vividos com intensidade, sem perder a conexão com os dias de hoje.

Sendo assim, podemos pensar que quando saberes e práticas culturais são revividos e compartilhados, não é apenas a experiência do passado que é ressignificada mas, e ao mesmo tempo, a expectativa de um futuro que estava presente no passado e que não se realizou. Pensar na importância da tradição e dos espaços onde a memória se inscreve e, ao mesmo tempo, se espalha, é também uma forma de preparar esse futuro, mantendo a linha - ou as linhas - que nos une ao passado e que nos atravessa no presente e que alia, nesse processo de construção, experiência e expectativa, tradição e modernidade.

O imaginário de expectativas a realizar como futuro deve ser, antes, a recuperação como memória das expectativas não realizadas na experiência das gerações do passado. *Experiência e expectativa* são duas idéias importantes nesse jogo de tempos entre modos. A primeira sugere o passado, a segunda, o futuro, e ambas parecem querer

entrelaçar-se como os dois pólos através dos quais a consciência da modernidade se pensa e projeta os seus futuros (BRANDÃO, 1998, p.29).

Olgária Matos¹²³, baseada no pensamento de Walter Benjamin, acredita que nós interrompemos a nossa ligação com a tradição, uma tradição não como testamento, mas como exemplo, provérbio, fábula, histórias narradas coletivamente que apresentam e carregam, de forma implícita, a idéia de continuidade, durabilidade e experiência.

Para ela, a nossa relação atual com o tempo é baseada no esquecimento, pois ele tem sido preenchido com ações vazias (como a expressão, comum e recorrente, de “matar o tempo”), vazias de sentido e de significado, por isso é visto como um *tempo sem experiência*. Esse tempo que é perdido nas suas ausências, esse tempo que “se perde”, é um tempo que precisa ser esquecido. O tempo da tradição, por sua vez, é um tempo que precisa ser lembrado - e também ressignificado -, de forma a manter contínua a arte de narrar e, assim, a arte de “intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994).

Hoje tais experiências não passam mais: os provérbios soam oco, as histórias se esgotam: Sabia-se muito bem o que era experiência: as pessoas mais velhas sempre a passavam aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da idade, em provérbios; ou de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; ou ainda através de narrativas de países estrangeiros, junto à lareira, diante de filhos e netos. Mas para onde foi tudo isso? Quem ainda encontra pessoas que saibam contar histórias como devem ser contadas? Por acaso os moribundos de hoje ainda dizem palavras tão duráveis que possam ser transmitidas de geração em geração como se fossem um anel? A quem ajuda, hoje em dia, um provérbio? Quem sequer tentará lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, *idem*, p.114).

Para Olgária Matos, como a nossa sociedade já assimilou a temporalidade desprovida de sentido, para reverter esse processo há que se fazer uma mudança de consciência, há que se restabelecer o contato com o outro, rever e reinventar valores e recuperar a simplicidade da vida pois, segundo ela, “a revolução é no cotidiano”, a partir de pequenas ações na esfera de pequenos espaços e tempos de convivência. Acrescentaria, ainda, pequenos espaços e tempos de diálogo, como os que podem ocorrer dentro do âmbito familiar.

¹²³ Essas colocações foram baseadas nas análises feitas pela filósofa e professora Olgária Matos, no programa da TV Cultura “A Invenção do Cotidiano”, exibido no dia 25/02/2008, com o título “Tempo sem Experiência”.

São os pequenos movimentos, pequenos fazeres, pequenos acontecimentos que vão transformando esse cotidiano num exercício de autonomia, participação, apropriação e cidadania e que, sem fazer uso de um discurso político, propriamente dito, acaba promovendo uma prática e a “tomada de consciência”, falada há pouco, que também se faz política, uma política mais brincante, mais arteira, mais cantadeira, nutrida de afeto, de fé e de esperança, capaz de apontar e de criar novos caminhos para “superação de carências coletivas” (RIBEIRO, A., 2005, p.28). Talvez seja esse um dos ensinamentos dessas “Casas de Saberes” - e do Vale do Jequitinhonha, de uma forma especial -, e de pessoas e comunidades que partilham, vivem e conhecem de perto a experiência da pobreza, pois como nos diz Ana Clara Ribeiro (*idem*, p.28):

Hoje, a crise da política confunde-se rapidamente com elementos do desencanto que acompanha o amadurecimento do capitalismo. Porém, de forma surpreendente, os pobres ensinam como encantar a vida, como resistir à opressão e como criar novas pedagogias.

É nesse sentido que as Casinhas de Cultura apostam num “**fazer pequeno**”¹²⁴, um fazer pequeno que congrega saberes, fazeres, memórias, diálogos, pessoas e lugares. É neste sentido, também, que elas se transformam num **pequeno movimento**, um pequeno movimento de fazeres coletivos, que alia a cultura e a educação, que traz a memória, a brincadeira, a cantoria, a reza, o alimento, a alegria para o meio dessa “pedagogia” e para o meio do próprio processo de fortalecimento, revalorização e ressignificação da identidade cultural das comunidades rurais.

Essa “pedagogia do fazer pequeno” - ou essa prática educativa de pequenos fazeres e pequenos gestos -, “despropositado”, simples, singelo, festeiro, brincante, arteiro mas, também, silencioso, lento e errante, ao mesmo tempo em que se propõe a construir um espaço de convivência, acaba possibilitando, ainda, a construção dos sujeitos que constroem esse espaço e que dele participam. Isso porque a partir do momento em que as pessoas se vêm fortalecidas no seu saber - “*fui eu que fiz, fui eu que cantei, fui eu que falei*” -, elas também se fortalecem no seu querer, um querer que

¹²⁴ O “fazer pequeno” tem sido utilizado por Maristela Fantin em muitas de suas pesquisas, dentre elas a que está registrada no livro: “Tempo de Abraçar: educação e arte: a estética de um fazer coletivo” (2005). Atualmente, esse “fazer pequeno” e a releitura e o desdobramento do conceito de diálogo, elaborado por Paulo Freire, têm permeado as práticas e reflexões do “Grupo Pandorga: Pesquisa e Ação Cultural em Educação Popular, Arte e Cidadania”, do Centro de Educação da UFSC, coordenado pela professora Maristela Fantin. Nesse momento, o Grupo está em fase de sistematização desses conceitos, a partir das práticas que vem desenvolvendo na UFSC e na cidade de Florianópolis/SC.

é capaz de transformar os seus espaços de vida e podem, inclusive, ampliar seus projetos de vida.

Essa mudança pode começar dentro da própria casa, com a família, com um tempo dedicado a brincar com os filhos, a contar histórias, a fazer bonecas e piões, a jogar versos improvisados no meio de cantigas de roda. Essa disponibilidade para fazer coisas muito simples, singelas, pequenas, vai moldando um novo cotidiano e um novo coletivo. Por outro lado, também, vai guardando e enraizando conhecimentos, ao mesmo tempo em que os faz circular entre pessoas e diferentes espaços, pois é a intensidade desses pequenos encontros, e a força do coletivo que ele congrega, que vai nutrindo esses pequenos fazeres e estes, por sua vez, nutrindo esse coletivo.

Num fazer pequeno, singelo, fomos derrubando essa tese e descobrindo uma outra percepção das potencialidades e intensidade do coletivo, relativizando o tamanho e multiplicando seus significados. (...) Mais importante do que a força do coletivo é a capacidade de fazer coletivamente, mesmo frágil, sem clareza da sua força, convivendo com a dúvida desse próprio fazer, entre acertos e erros, enfrentando grandes e pequenas tarefas, e manter a capacidade de continuar juntos (FANTIN, 2005, pp.166-167).

Nesse sentido, o que, a princípio, são fazeres bem pequenos vão ganhando tal força e tal capacidade agregadora que acabam ampliando a dimensão desse fazer. Como dito anteriormente: “a força de quatro mãos é imensamente desconhecida por nós” (FANTIN, 2008). Com isso podemos pensar que o “fazer pequeno” tem a capacidade de reinventar, também, a potencialidade de uma educação popular, o que torna esse fazer, um dos grandes eixos para formar educadores. Isso porque ele traz para o meio dessa formação, a necessidade de uma escuta profunda e de uma observação atenta, a criação de utopias e de esperanças, a construção de movimentos que abram espaço para inesperado e o despropósito e um fazer simples, arteiro, brincante, afetuoso e sensível aos diferentes tempos e modos de aprender¹²⁵.

Talvez, ainda, seja difícil mensurar ou avaliar a dimensão e a intensidade desse pequeno movimento e desse “fazer pequeno” que permeia e atravessa as Casinhas de Cultura, tampouco, compreender a força do pequeno coletivo que congrega em seu espaço de convivência, e que se estende além dele.

¹²⁵ Essas colocações estão baseadas em uma das orientações feitas com a professora Maristela Fantin.

Porém, esse *jeito* de caminhar e de construir um espaço de convívio e de muitos aprendizados, leva-nos a pensar que um dos papéis desse projeto seja, de forma especial, o de fortalecer espaços e relações que estão para além dela, que passam por ela mas que, também, a ultrapassam. Relações como as que se expressam no vínculo familiar ou na própria vida em comunidade, como já foi apontado em relatos anteriores, que enfatizam a importância de “*contar uma história pro filho, de contar um caso de quando era pequeno, de ensinar uma brincadeira*” e de fazer com que isso circule na comunidade, que saia da Casinha de Cultura e entre na casa das pessoas: “*acontece aqui [na Casinha] e a gente devia dar continuidade em casa, pelo menos uma vez ou duas na semana, reunir todo mundo pra conversar*”. Da mesma forma, que saia da casa das pessoas e entrem nas Casinhas de Cultura.

Percebe-se, com isso, que apesar de se constituir e se estabelecer como um ponto de referência nas comunidades onde atua - enquanto espaço de convívio -, o trabalho das Casinhas de Cultura tem a possibilidade de caminhar e de se espalhar por essas comunidades, permitindo, com isso, ir além de seus limites. O que faz com que esse projeto seja, também, um “pequeno movimento”, que se constrói, muitas vezes, durante a sua própria itinerância.

4.2 – Diálogos Itinerantes no Processo de Formação

Partindo das palavras finais do item anterior, observamos que o “caminhar para além de seus limites”, pode remeter-nos à metáfora da viagem, da travessia, da itinerância, do próprio sertão, que é errante e que, permeada pela intensidade do próprio tempo deste caminhar, vai transformando essa experiência da travessia, da viagem, numa experiência de formação¹²⁶.

O processo da formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar. De fato, a idéia de experiência

¹²⁶ Essa visão é compartilhada por Benjamim quando, também, atribui e emprega a palavra Experiência (Erfahrung) com o sentido “de percorrer, de atravessar uma região durante uma viagem” (GAGNEBIN, 1994, p.66). A própria idéia de Estação, cunhada por Perrotti (2004), apresenta esse significado e traduz o que se passa no movimento constante de ir e vir das e nas Casinhas de Cultura.

formativa, essa idéia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a idéia de viagem. **Experiência** (Erfahrung) é, justamente, o que se passa numa viagem (Fahren), **o que acontece numa viagem**. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior (LARROSA, 2003, pp. 52-53, grifos meus).

Quando falamos do “despropósito”, da liberdade no processo de aprendizagem, é a essa “*viagem no não planejado*”, “*em que pode acontecer qualquer coisa*”, que estamos nos referindo. Quando isso acontece, abrem-se muitas possibilidades para que novos aprendizados e para que novas maneiras de aprender possam surgir. Isso porque o despropósito ajuda a despertar o tempo do nosso aprendizado, ajuda a despertar o sentido que esse aprendizado tem para cada um de nós e tem para o grupo ao qual pertencemos.

A experiência vivida e descrita por Nancy Unger, durante a peregrinação pelo Rio São Francisco, também traz o *caminhar* como possibilidade de encontrar e de conhecer novas formas de aprendizado, que abram espaço e tempo para o que vier e o que brotar no caminho. Para Unger, o mais importante dessa travessia, é “a sociabilidade que se tece no próprio caminhar” (op.cit, p.107), pois é ela que vai permitir que a educação, o processo de formação, tenha a possibilidade de aliar memória e experiência, advindas de muitas outras caminhadas, que participem da construção da identidade desse povo que, ao caminhar junto, aprende junto.

Uma das características da peregrinação que mais me chamou a atenção foi o contraste entre a gravidade da situação, que requer uma solução de grande urgência, e o modo de buscar uma participação das comunidades ribeirinhas, que acentua a celebração, a reflexão e o comum aprendizado. A ameaça à vida do rio e do povo e a urgência de uma resposta não provocam uma atitude reativa ou meramente pragmática e instrumental: o modo de realizar o objetivo predomina, e seu traço essencial é a sociabilidade que se tece no próprio caminhar. Nessa sociabilidade do caminhar, a educação se faz como recordação de uma sensibilidade, um modo de experienciar a vida, uma identidade (*idem*, p. 107)

Enquanto, para Larrosa, a experiência implica num aguçar os sentidos para mergulhar profunda e lentamente naquilo que nos acontece, para Unger, ela implica numa rede, numa teia de relações que se amarra e se agarra a todas as instâncias da vida

humana. Para a autora, “a experiência que um homem realiza de sua humanidade e a resposta que uma civilização dá a esta indagação fazem parte de uma trama de relações entre todos os aspectos da vida, condições econômicas, políticas, sociais, configurações históricas precedentes e emergentes, forças espirituais e psíquicas” (*ibidem*, p.20).

Tal como na peregrinação pelo rio São Francisco, descrito pela autora, o caminhar, também, entre Casinhas de Cultura e entre comunidades remete-nos a uma educação como recordação, como memória, como lembrança, como narrativa, como identidade, como um saber que circula entre diferentes lugares e entre diferentes pessoas - e todos os seres -, tecendo, assim, diálogos itinerantes. Além disso, a peregrinação e o caminhar apresentam-nos novas formas de responder, de resistir e de conviver com situações difíceis e adversas de uma maneira que acentua “a celebração, a reflexão e o aprender e enfrentar junto” (UNGER, 2001).

Esse tempo da travessia, quando respeitado, respeita, também, o tempo do nosso aprendizado e transfere o peso da responsabilidade para o prazer da descoberta, trazendo mais sabor, mais perfume, mais prazer, mais entrega, mais alegria, no processo do caminhar e do aprender. Nesse sentido, são sábias as palavras do menino Miguilim quando fala do seu tempo: “Miguilim, este feixinho está muito pesado para você? – Tio Terêz, está não. Se a gente puder ir devagarinho como precisa, e ninguém não gritar com a gente para ir depressa demais, então eu acho que nunca é pesado...” (GUIMARÃES ROSA, 1984, p.37).

Isso é coisa que a brincadeira também faz com os “meninos” - de todas as idades -, quando estes têm a oportunidade de “*brincar por brincar*”, de brincar em liberdade, de exercer o ofício de ser livre, para que aprendam e apreendam, nesse processo, e no seu tempo, o que for necessário para sua formação, como bem demonstram as palavras das brincantes da comunidade de Ouro Fino e da coordenadora do projeto em Coronel Murta, respectivamente.

[...] o trabalho que a gente faz, ele não tá voltado pra educar ninguém no papel, assim, de escrever e coisa assim, mas trazer pra pessoa um conhecimento social e cultural e de ter vontade de brincar, um brincar por gostar da sua cultura, o “brincar por brincar” e não um brincar pra educar e ser obrigado a brincar, ser obrigado a contar história.

[...] a criança chega, ela escolhe, no início a gente sofria muito, nós não entendíamos, tipo assim, se a criança começasse a construir um carrinho, com a gente, ela tinha que concluir o carrinho e, às vezes, não é isso, a gente não precisa tá esperando o produto, mas exatamente

aquilo que ele fez naquele momento, da relação com o próximo, o trabalho em grupo.

O trabalho realizado nas Casinhas de Cultura não tem a intenção ou a pretensão de uma educação mais formalizada. No entanto, ela tem uma intenção educacional que se diferencia da educação formal pelo caráter do tempo, do espaço, da liberdade, da brincadeira tomada como linguagem - como diálogo brincante - e como prática sócio-cultural e educativa. É nesse sentido que a idéia de formação vai se aliando à educação popular, à cultura popular, às relações de afeto, de confiança e de solidariedade. Com isso, as pessoas se vêm mais motivadas a participar desse projeto, e a disponibilidade se faz cada vez mais presente porque respeita o tempo dos aprendizados e dos aprendizes.

Então, assim, eu acho que a Casinha vai fortalecer essas coisas, dar liberdade a pessoa pra demonstrar a cultura dele, o gosto que tem de tá ali. Eu acho que foi isso. Parece que as crianças já tão mais desinibidos... até pra própria formação das crianças, assim, as brincadeiras, o jeito deles interagir com a comunidade fortaleceu, é como se tivesse faltando alguma coisa que agora eles já têm a quem buscar, aperfeiçoar. A dança, o canto, eles têm aquilo já e já sabe como fazer e tudo. Eu acho que foi importante pra eles (brincantes da comunidade de Ouro Fino).

Vale ressaltar, no entanto, que essas palavras não excluem o papel da educação formal no processo de formação das novas gerações, tanto que são muitas as parcerias que se estabelecem entre as Casinhas de Cultura e as Escolas, como já foi demonstrado no capítulo anterior. Quanto mais espaços e tempos de aprendizagem, quanto mais encontros que proporcionem a troca entre pessoas e seus saberes, mais amplo, mais intenso, mais rico, mais integralizado e menos fragmentado será o processo de formação de todos e de cada um.

4.3 – Entre Memórias, Experiências e Gerações

A experiência presente nas memórias que são compartilhadas pelas pessoas do lugar, e que são vividas e construídas dentro do Programa das Casinhas de Cultura, é fruto, também, das vivências de crianças e jovens que trazem consigo uma outra

percepção e interpretam de outra forma o mundo que a elas se apresenta e que, ao mesmo tempo, elas vão construindo junto com sua comunidade. O que elas trazem de “novo”, que perguntas fazem, a curiosidade que trazem como impulso de descoberta do mundo, aparecem como observações e questionamentos que provocam, nos mais velhos, um novo olhar e um novo arranjo - não sem conflitos - de seus conceitos, de suas posturas, de sua própria maneira de ver e viver o mundo e construir suas histórias. Como nas palavras de Paulo Oliveira (1999, p. 26):

Um convívio de gerações, nesta perspectiva, não comporta linearidade e, portanto, não se resume na passagem de sabedoria dos velhos para as crianças. Estas, mesmo que nem sequer o saibam, também podem transmitir muito às gerações mais velhas. Como não considerar, por exemplo, a alegria de ser convidado pelos netos a com eles participar das brincadeiras?

É nesse sentido que esse encontro entre diferentes tempos, gerações e perspectivas de vida, que é uma das propostas das Casinhas de Cultura, revela-se como uma oportunidade de *co-educação* (OLIVEIRA, 1999), que abre espaço para os conflitos, desafios e descobertas de cada fase da vida e para a oportunidade de vivenciá-los de forma mais coletiva, solidária e afetiva, “dentro do cotidiano prático e simbólico por eles vividos e partilhado” (*idem*, p.26). A partir dos pressupostos de Oliveira, entendemos a co-educação como algo

que se constrói na história como *fazer-se*, ou seja, supõe gerações em movimento. Desse modo, abandona-se a idéia de geração como algo dedutível de um momento já vivido, raciocínio que só seria possível numa etapa posterior, depois de acabada a festa. No *fazer-se*, ao contrário, a geração além de ser vista como depositária de uma época, e portanto banhada por um tempo datado historicamente, pode igualmente ser percebida como modeladora das marcas de sua passagem, no tempo e no espaço. Tais marcas estariam impressas na cultura material e simbólica, que comporia, vamos dizer assim, o conjunto de oferendas das gerações, umas às outras. Como se trata de um movimento, de algo que está se desdobrando, são legados que se renovam; além do que, não é apenas uma geração que dá algo de si enquanto a outra, passivamente, fica sendo receptora inerte das dádivas (*ibidem*, p. 26).

Ao mesmo tempo em que as diferentes gerações vão deixando suas marcas impressas na cultura material e simbólica, registrando, dessa forma, sua passagem no

tempo e no espaço, elas vão, também, renovando “seu legado” através de um sistema de reciprocidade que se estabelece no movimento entre diferentes gerações. No entanto, é na relação entre os mais jovens e os mais velhos que os conflitos e as tensões entre os costumes e os desejos, entre a tradição e a modernidade, evidenciam-se e trazem novos elementos para pensar no processo de co-educação e na própria dinâmica da cultura.

Dessa forma, o encontro entre tempos, que se faz a partir do encontro entre pessoas em seus diferentes momentos e fases da vida, acaba, também, revelando e colocando em questão “valores coletivos e geracionais que contrastam com valores individuais” (SILVA, V., op.cit, p.29) que, por sua vez, acabam questionando os valores que estruturam e organizam a vida social.

No estudo realizado por Vanda Silva, sobre experiências e trajetórias afetivo-amorosas e representações da sexualidade de jovens pertencentes a comunidades rurais de um dos município do Vale do Jequitinhonha - já comentado no capítulo anterior -, essa questão é levantada e discutida. É importante ressaltar que os jovens, que participaram dessa pesquisa, vivem em constante deslocamento entre o campo e a cidade, entre o rural e o urbano, o que acaba influenciando na mudança dos sentidos e dos significados que estes atribuem à vida familiar e aos costumes que regem a vida da comunidade. Lembrando que estes deslocamentos - principalmente, o que é provocado pelo movimento migratório - atingem a comunidade como um todo. Dessa forma, o “choque de valores entre as gerações” tem causado estranhamento entre pais e filhos, avós e netos, o que demanda negociações e novos arranjos nesse contexto (*idem*, p.74).

De acordo com a autora, os momentos de tensão ficam mais evidentes durante os festejos religiosos. Se, por um lado, os mais velhos acreditam que esses sejam momentos importantes para transmitir, aos jovens, valores como “responsabilidade, compromisso religioso e ‘tradição’”, por outro lado, os jovens aproveitam esses festejos para buscar “realizar-se através dos valores voltados para o prazer, a diversão (hedonismo) e as práticas sexuais” (*ibidem*, p.75). Além disso, nesses momentos, é possível notar a grande influência dos meios de comunicação no comportamento e na formação desses jovens que, de certa forma, acabam “concorrendo” com os valores transmitidos de geração a geração.

Nota-se que seu comportamento converge para o que propagam as novelas e os seriados juvenis nos contextos dos centros urbanos. Neste sentido, estas famílias estão concorrendo com outras fontes de informações que contribuem para a formação de seus filhos, sem muitas

vezes se darem conta. Dentre estas fontes, a televisão pode ser abordada como um forte veículo que, por sua vez, está presente num grande número de lares, seja ele da sede ou das comunidades rurais (*ibid.*, p.75).

No entanto, ao mesmo tempo em que se evidenciam os conflitos entre os costumes e os desejos percebe-se, também, que começa a haver uma disponibilidade – ainda, e quase sempre, em negociação - para o diálogo entre as diferentes gerações pois, como diz Moacir Gadotti (2003, p.111):

o diálogo com o outro não exclui o conflito. A verdade não nasce da conformação do meu olhar com o olhar do outro. Nasce do diálogo-conflito com o olhar do outro. O confronto de olhares é necessário para se chegar à verdade comum.

Sendo assim, a disponibilidade para o diálogo começa a surgir quando a crítica e o estranhamento entre as gerações começam a dar lugar ao querer ouvir, querer ver, querer conhecer, querer aprender e querer experimentar. Como nas palavras de Marly Ferreira, educadora social das Casinhas de Cultura de Araçuaí: *“Aquele Nove que eles cantavam e que os pais, as pessoas mais velhas, tinham vergonha de cantar, com medo dos jovens criticar e, hoje, assim, os jovens já estão cantando. Isso que é bom”*. Nesse momento, em que há um encontro entre a “narração e a escuta”, os diálogos entre as gerações “se instituem e são instituintes”, como é possível perceber nas palavras de Perrotti (*op.cit*, p.10):

Se, no início, as pessoas de idade tendem a nos dizer que suas histórias não têm nenhuma importância, à medida que vão se integrando às ações, vão, também, mudando de opinião, recuperando o prazer de narrar, de contar; ao mesmo tempo, as crianças e os jovens se apropriam das mesmas capacidades, além do prazer da escuta ativa e criativa, condição necessária para que possam ser herdeiros capazes de negociar as significações, de acatá-las, transformá-las, recriá-las, sem banalizá-las ou reduzi-las. Quando esse encontro entre a narração e a escuta se cumpre, os papéis tendem a circular no interior dos grupos, e os diálogos intergeracionais se instituem e são instituintes.

A fala das brincantes de Ouro Fino descreve como esse diálogo tem acontecido com os moradores da comunidade. Descreve, também, como o movimento da narração e da escuta vai passando pelas Casinhas de Cultura e se espalhando por outros espaços.

[Os senhorzinhos que contam histórias na Casinha, eles contam em casa também?] Contam. E a gente conta pra eles também. E, aí, a gente tá...: “- Ô, ô, ô Cida [meio baixinho], vamo lá no seu Joaquim que nós vamo contá uma história interessante prá ele”. “- Ô seu Joaquim, nós viemo aqui te contá...” “- Não, não, essa aí eu já sei, eu quero uma outra”. “- Tem essa, seu Joaquim”. “- Ah, tá, então, agora cê senta e escuta que eu vou contá minha história”. Assim, é um diálogo bom, uma coisa boa que cê nem vê o tempo passando, cê fica tão interessado em ouvir, é tão interessante cê tá ali prestando atenção na fala, na forma que ele fala, no jeito dele expressar, de fazê os gestos e tudo. Cê perde um tempo, cê fica aquela pessoa ali, só... perdona.

No momento em que o ouvinte “*nem vê o tempo passando*” e “*fica ali, só ... perdona*”, quando ele “se esquece de si mesmo”, é esse o momento em que “mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (BENJAMIM, op. cit, p.205). Para Benjamim, é preciso haver ouvintes para que não se rompa o intercâmbio de experiências pois, ele acredita que, “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história” (*idem*, p.205).

Larrosa, também, fala da importância, da intensidade e da possível fecundidade da escuta e do silêncio. Para este autor, “a anulação do silêncio é também um efeito do poder” (2003, p.48) exercido pelas classes dominantes, ou exercido numa relação social e economicamente desigual entre seres humanos. É preciso *dizer a palavra* e ter condições para dizê-la, mas é preciso, também, ter tempo de escuta e de reflexão. A importância do silêncio, enquanto fruto de uma “*escuta ativa e criativa*” (Perrotti, op.cit, p.10) entre diferentes gerações, permite transformar, recriar, negociar com e acatar ou não as significações da tradição e do mundo atual. É preciso romper o silêncio para dizer a palavra, mas é preciso silenciar para poder ouvi-la e, assim, estabelecer vínculos, novos encontros e novos diálogos.

O encontro, dentre outras coisas, permite que a palavra seja dada aos que foram silenciados e que ela seja ouvida em meio há tantos ruídos e tantas informações. Volto a uma fala das brincantes de Ouro Fino, que diz que o “*trabalho foi bem lento*” para que pudesse ter a consistência que tem hoje. Foi um processo de pesquisa, de rememoração, de escuta, de descoberta e de construção de uma relação de confiança que fez com que o silêncio inicial se transformasse em palavras, em cantigas, em histórias, em danças, em rezas, em muitos saberes e em muitos ensinamentos que foram, e ainda estão, construindo uma Casinha de Cultura.

Percebo, agora, o quanto as e os brincantes, enquanto educadores, desempenham um papel de ouvintes, mas também de interlocutores, e a importância que isso tem num trabalho educativo, para que não se rompa “o intercâmbio entre experiências”. Um educador precisa ter ouvidos abertos - “*ficar ali só... parado*” - e olhares atentos - “*ter o olho de ver*” -, para perceber, acolher e aprender com tantos conhecimentos, de tantos “conhecedores”.

Segundo Ana Clara Ribeiro, “as perdas ocorridas na transmissão intergeracional de valores e em conquistas sociais impõem o desvendamento de novas orientações pedagógicas” (op.cit, p.28). Talvez o acolhimento e o respeito ao tempo da narração e ao tempo da escuta, das diferentes gerações, ajude a desvendar alguns caminhos nessa direção. Nesse sentido, a existência de espaços que acolham memórias, saberes e experiências também podem permitir que essa linha não se rompa.

A curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular de nossa história. Momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar problema de sua encarnação. **O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memória** (NORA, 1993, p.7 *apud* SILVA, M., 2001, pp.2-3, grifos meus).

Quando “não há mais meios de memória”, criam-se ou descobrem-se espaços de memória. No entanto, esses espaços podem acabar se transformando em novos meios de trocar experiências porque, através deles, os diálogos, pautados nas memórias e nas narrativas, podem se reiniciar. Dessa forma, criar tempos e espaços de narração e escuta é uma forma de permitir que as pessoas continuem “fiando e tecendo” enquanto ouvem histórias.

4.4 - Guardando Diálogos e Memórias

As primeiras conversas nas casas dos moradores, realizadas pelas e pelos brincantes, deram início a um diálogo pesquisador e foram motivando e levando as

peças das comunidades para o espaço das Casinhas de Cultura. Foram, na verdade, convidando-as a construir esse espaço em parceria com uma instituição.

Essa “chamada” para o encontro acabou se transformando num grande momento de diálogo, nutrido e composto de muitas linguagens, que se desdobrou em muitos fazeres, individuais e coletivos. Nesse sentido, o diálogo, que foi despertando a memória e promovendo o encontro, fez com que muitas mãos, muitos passos, muitas vozes, muitos risos, muitas cores, muitas histórias fizessem parte - e continuem fazendo - da construção desse projeto.

Da mesma forma, as cantorias, as danças, as histórias, as brincadeiras, os brinquedos, os bordados, as costuras, que participam desse processo de construção, têm aberto novas possibilidades de diálogo com diferentes histórias de vida, com a história do lugar, com a condição de vida neste lugar, com as situações vividas no momento presente, marcadas tanto pelas “ausências e carências” quanto pela intensidade, pela opinião, pelas potencialidades e dificuldades que ali se encontram. Situações críticas que levam a criar novas formas de atuação e apropriação desses espaços.

Depois, o problema crucial é: como passar de uma situação crítica a uma visão crítica – e, em seguida, alcançar uma tomada de consciência. Para isso, é fundamental viver a própria existência como algo de unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia” (SANTOS, 2006, p.116).

A situação crítica - de pobreza, de falta de água e de alimento devido à seca, de escassez de emprego que leva à migração, de descaso político -, pela qual atravessa, há muitos anos, o Vale do Jequitinhonha, tem criado “novas pedagogias” de atuação. Uma “pedagogia” que mistura resistência, criatividade, alegria, teimosia, improviso e que toma como eixo a riqueza, a diversidade, a intensidade, a presença, atuante, da cultura popular.

Essa cultura popular, inspiradora de novas pedagogias, pode traduzir-se, também, em diferentes diálogos, dentre eles, o diálogo brincante. Esse diálogo, que se apropria da alegria (GONÇALVES, 2006, p.193) e que se expressa nas brincadeiras, nas cantorias, nas danças, nas histórias, na feitura de bonecas e de piões, através da leveza, da criatividade, da espontaneidade, da liberdade, da inteireza, é uma linguagem acessível a todas as pessoas, de todos os tempos e gerações. E, de certa forma, o movimento das Casinhas de Cultura têm procurado traduzir e transformar as memórias,

os saberes populares e as culturas infantis presentes nas comunidades com as quais atua, em diálogos brincantes, trazendo-os para o meio dos seus fazeres.

Antigamente acontecia nas escolas, mesmo aqui no projeto, quando acontecia uma reunião, fazia uma dinâmica, quatro ou cinco pessoas participavam, o resto ficava sentado, quarenta lá no canto deles. E hoje em dia, não, propõe a dinâmica no grupo, eles levantam e fazem a abertura prá começar uma reunião, prá começar uma brincadeira, um encontro, eles mesmos tão se disponibilizando. Às vezes, tá esperando aí fora prá celebração da vida¹²⁷, alguma coisa, até o pessoal chegar, a gente chegar, eles já tão aí pulando corda, **as mães já tão brincando com os meninos**, você vê que é forte e eu acho que antes, por eles não ter espaço, agora eles tendo esse espaço é uma coisa positiva pra eles. Tem onde vim, o tempo que eles têm e podem, eles tá sempre aqui presente (brincantes da Casinha de Cultura de Ouro Fino).

Percebe-se, ainda, através desse relato, que com o romper da timidez e respeitando o tempo de cada um e do coletivo, as pessoas vão tomando iniciativa de começar os trabalhos e de desenvolver atividades nas Casinhas de Cultura e, além disso, têm demonstrado uma certa autonomia dentro de um processo coletivo. Esse tem sido um traço importante dos encontros realizados nesse e através desse projeto, inclusive para os brincantes que nele trabalham.

O que eles sempre falam, que depois que a Associar entrou aqui na comunidade, eles desenvolveram bastante, entendeu? Igual, não conseguiam participar da reunião, não tinham coragem de dar opinião deles, e eles conseguiram tirar essa timidez, era um pouco reprimido, sabe?! E eles participam bastante, gostam muito das festas, ajudam a organizar as festas (Cláudia Lélis, brincante das Casinhas de Cultura do Córrego da Velha).

Entretanto, vale ressaltar que isso não aparece a todo momento, mesmo porque, nem sempre é possível reunir as pessoas, seja devido às grandes distâncias, ao tempo e à necessidade de trabalho - tanto na roça quanto na cidade - ou até ao desconhecimento de sua proposta e do que se faz nesses espaços. Isso acaba demonstrando, de certa forma, que esse projeto, também, apresenta as suas fragilidades.

¹²⁷ Como já foi falado no terceiro capítulo, a celebração da vida é um outro programa do Fundo Cristão, consiste numa avaliação nutricional e num acompanhamento mensal do desenvolvimento das crianças. Muitas vezes, ela acontece no espaço das Casinhas de Cultura.

Nota-se, ainda, que, em muitos momentos, a fragilidade das Casinhas de Cultura mistura-se à fragilidade da vida das pessoas dessas comunidades - especialmente, as do Córrego da Velha -, seja pelo processo migratório e as ausências que deixa na comunidade, seja pelas distâncias que impedem as pessoas de ir e vir com mais facilidade, seja pela falta de infra-estrutura dos espaços das Casinhas, principalmente, no que diz respeito ao abastecimento de água, seja, ainda, pelas armadilhas dos costumes que impõem códigos de honra, impedindo muitas mulheres de participar das atividades enquanto seus maridos estão *correndo trecho*¹²⁸.

Além disso, é possível perceber, também, que as contradições das relações humanas acabam demandando negociações constantes entre as pessoas da comunidade e entre a comunidade e a instituição que coordena as Casinhas de Cultura. Acompanhei alguns momentos em que essas negociações se fizeram presentes, como é possível perceber na situação que descrevo a seguir.

Uma das comunidades de Araçuaí comemora tradicionalmente a festa de São Pedro. Em 2007, no entanto, o dia 29 de junho, data oficial da festa, caiu numa sexta-feira. A brincante, em nome dessa comunidade, levou à coordenação do Programa o desejo de transferir a festa para o dia seguinte, pois a maioria dos festeiros vende seus produtos na feira, no sábado pela manhã. A princípio, a coordenadora não queria mudar a data, pois isso implicaria em “mudar a tradição”, mas foi convencida pela brincante que alegou que é preciso “compreender o povo” e “fazer a vontade deles”, especialmente, quando questões sociais (como a necessidade de trabalho e renda) atravessam as questões culturais.

Observei, também, em alguns momentos, que há um certo estranhamento - e questionamentos -, entre pessoas de um mesmo grupo, em relação a “quem sabe o jeito certo” de fazer determinadas coisas, como: os passos de uma dança, a letra e a entoada de uma música e até mesmo de uma reza. Frases como: “não é assim que a gente canta” ou “não é desse jeito que se faz”, foram ouvidas em algumas ocasiões, principalmente, em momentos em que o grupo participou de eventos sociais para “mostrar a sua cultura” e apresentar o que faz parte da “identidade cultural” de sua comunidade.

¹²⁸ *Correr trecho* significa que seus maridos estão no corte de cana, trabalhando no interior de São Paulo. Esse fato faz com que muitas mulheres deixem de participar de algumas atividades comunitárias porque senão “o povo pode falar”.

Na verdade, esse estranhamento vem de uma descoberta de muitas formas de se fazer “a mesma coisa”, uma diversidade que aparece não apenas entre Casinhas de Cultura e entre comunidades, mas dentro da própria comunidade.

Nesse sentido, a identidade cultural, que é um dos eixos do Programa Casinhas de Cultura, e que busca contemplar essa diversidade, deve levar em consideração, também, as negociações, as contradições e os conflitos que atravessam a vida social. Da mesma forma, o que aconteceu no caso da festa de São Pedro, demonstra que o mundo da cultura dessas comunidades rurais vem atravessado pelas questões e pelas transformações sociais. São muitos os movimentos e os processos que acompanham a valorização e o fortalecimento dessa identidade cultural pretendida pelo projeto.

Apesar disso, o movimento das Casinhas de Cultura tem procurado motivar o encontro, a troca, a solidariedade para que as pessoas possam ir se fortalecendo mesmo com as suas fragilidades, fortalecendo-se no coletivo, intermediados por diálogos brincantes, itinerantes e guardadores de memória.

É importante pontuar que esses diálogos estão presentes, também, em outros movimentos que aliam educação, arte, cultura, cidadania. Dessa forma, e nesses movimentos, eles acabam se transformando num *código* (FANTIN, 2005, p.93) de linguagem e de ação, inclusive, de um fazer político. Esses diálogos, segundo Fantin, “trazem a brincadeira para nossa ação política e levam a política para o espaço da brincadeira” (*idem*, p.17). Ao falar sobre o Movimento *Abraçando a Vida*¹²⁹, a autora descreve como esse diálogo foi se entrelaçando num jeito de fazer/viver política na cidade de Florianópolis/SC.

Assim, com esse primeiro encontro do Abraçando a Vida, inventamos uma espécie de código que se transformou numa grande descoberta, ou seja, os **diálogos brincantes**. Estes se tornaram uma maneira particular de fazer política com brincadeira e, ao brincar, reivindicar mais vida, mais praças, lutar pelos direitos de todas as crianças e adolescentes da cidade. A brincadeira alegrou os diálogos sobre nosso jeito de ser moradores, cidadãos, estudantes e participantes de algo que nos agrada, nos convida a estarmos mais perto da vida, da sua essência, na sua revelação de necessidade, de risco, fome, marginalidade. (*ibidem*, pp. 93-94, grifo meu).

¹²⁹ O *Abraçando a Vida* foi um movimento que nasceu no final dos anos 90, na cidade de Florianópolis/SC. Teve como foco de sua atuação a defesa da vida das crianças e adolescentes da cidade e construiu um jeito de fazer educação popular fundado no diálogo da arte com a educação desenhando, assim, “uma outra estética do fazer coletivo” (FANTIN, 2005, p.9).

A brincadeira, o brincar, ou o diálogo brincante, é uma das principais linguagens das Casinhas de Cultura. Além disso, tem sido um fator agregador de pessoas e de gerações, um chamado para o fazer coletivo, um caminho para o aprendizado, um exercício de liberdade, de criação e de entrega, além de ser uma linguagem comum a todos.

O diálogo brincante é, também, um dos fios que vai se entrelaçando nesse *jeito* de fazer educação popular. E são muitos os fios que vão se alternando na composição dessa trama e dessa trança: as experiências, os saberes, a pesquisa, as memórias, os movimentos, os tempos, os espaços, as cores, os cheiros, as vozes, as sementes, a terra. São vários desenhos que se formam, várias texturas que aparecem, em meio a fios que, às vezes, ficam mais soltos, outras vezes, mais escondidos. As palavras de Fantin (2005) traduzem o significado de uma educação que vai fazendo tranças e que, assim, vai se “reencontrando como uma prática de criação”.

[...] elementos dessa reflexão se cruzam como se fossem fios de um caminho de idéias e de práticas que se atravessam – ora com mais certezas e clareza – dando forma, sentido e força ao trabalho. Ora esses fios não se cruzam e permanecem no conjunto como elementos que compõe a reflexão, a trama, o tecido. Mas mesmo não cruzando com outros elementos do trabalho, mesmo não imbricados não significa que não fazem parte, ou que não tenham importância no conjunto da experiência, do fazer mais aprofundado. Percebo que nesse jeito de puxar, esticar, mudar de movimento seja com certas mãos que ora estão mergulhadas na prática, ora nos livros, ora na produção da arte, vai se desenhando esse fazer atravessado pelo diálogo em todos os sentidos e direções (*idem*, pp.10-11).

No contexto das Casinhas de Cultura, esses fios que constroem diferentes diálogos, vão se juntando com o fazer das mãos para guardar alguns dos aprendizados das comunidades. Dessa forma, vão tecendo um diálogo guardador de memória, que é sempre fruto de outros diálogos - brincante, itinerante, arteiro, pesquisador - e de muitos saberes e experiências compartilhados.

Construir um diálogo guardador de memória é a possibilidade, então, de materializar os aprendizados, seja através da construção de um brinquedo, da feitura de uma piorrinha de semente de olho de boi, de uma roda de fiar, de uma boneca de pano, de uma colcha de retalhos, de um livrinho de cantigas e de histórias das comunidades. O que esse diálogo faz, é dar forma ao que foi aprendido, apreendido, percebido, sentido,

vivido nos encontros, a partir dos próprios diálogos ali travados e das trocas entre experiências que ali ocorreram. Esse diálogo guarda, registra, inscreve a memória de um processo e, também, de um momento, em que se compartilham, celebram e solidarizam esses aprendizados.

No entanto, a intenção, ao materializá-lo, não é dar por encerrado - tanto no sentido de fechar quanto no de acabar - este processo, mas fazer com que, através dele, outros e novos diálogos possam surgir. De modo que este aprendizado possa ser, constantemente, tocado, remexido, revisitado, revisto, até mesmo, refeito, recriado e, novamente, compartilhado com outras pessoas. Além disso, espera-se que os saberes ali guardados, possam circular entre diferentes espaços e entre diferentes tempos, despertando, assim, outras memórias e dando continuidade a este círculo de diálogos e às tranças que se formam a partir de seus fios.

É dessa maneira que as Casinhas de Cultura vão deixando vários fios de experiências, de memórias, de tempos, de saberes e de diálogos espalhados pelo chão das comunidades. Fazem também o caminho inverso, trazendo para dentro desse espaço, em constante construção, os fios, as linhas que tecem o cotidiano, as relações comunitárias e as histórias/memórias de todos e de cada um. Entre novos arranjos, muitas negociações, gerenciando conflitos, transitando entre a tradição do mundo rural e as novas tecnologias, esse projeto vai se construindo e construindo o seu jeito de trançar a educação, a cultura e o popular.

Como já falado anteriormente, as Casinhas, que não estão muito prontas, vão alinhavando e trançando saberes, memórias e experiências com as práticas e os ritos da vida cotidiana, muito através das trocas que ocorrem nas e entre as Casinhas de Cultura, das vias de reciprocidade e solidariedade entre pessoas e comunidades. Ao fazerem isso, vão tecendo e entrelaçando diferentes diálogos.

Neste sentido, é possível ver as Casinhas não apenas como uma síntese, ou um pequeno movimento, mas como uma invenção ou reinvenção dessas comunidades de um *jeito* de fazer educação popular, de trabalhar com a “cultura da criança” e com a identidade cultural, como algo que agrega diferentes pessoas que vão construindo esse espaço nos seus diferentes tempos.

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Leva eu, lira da saudade
 Leva eu que eu quero ir, lira da saudade
 Na subida da ladeira, tenho medo de cair
 Leva eu, lira da saudade”
 (Roda de Verso)

Conforme enunciado na introdução, a proposta dessa pesquisa era procurar compreender como são desenvolvidos projetos que aliam educação e cultura, e que apontam o universo da cultura popular como fonte de saberes importantes e necessários para formação das novas gerações e para a valorização da produção de conhecimento que se dá a partir de fazeres coletivos, de trocas simbólicas, solidárias e afetivas presentes na esfera da vida cotidiana.

O Programa Casinhas de Cultura, que se inspira nos saberes populares e que parte desses saberes para elaborar suas práticas e socializar e produzir conhecimentos, traz, de certa forma, para o mundo da educação, os ritos da vida cotidiana de pessoas que vivem em comunidades rurais e que partilham uma experiência de pobreza que as impulsiona a criar novas práticas educativas, novos arranjos sociais e novas formas de enraizamento, em meio às errâncias que marcam seus tempos e espaços de vida e em meio à dureza de uma terra, de um sertão, e à dureza de uma realidade que os desafia, constantemente, a descobrir e a encontrar novos caminhos e novas possibilidades. Uma das fontes para descobrir novas possibilidades, e novas práticas educativas, na qual este projeto tem construído seu eixo e sua base, tem sido a cultura popular.

Não sei o que a escola está fazendo que não se inspira na cultura popular em que tudo é elementar. Fácil de compreender e, a partir daí, desenvolver. Se estudarmos a cultura popular compreendendo que ali o Brasil está encoberto, puxaremos o fio do novelo que está ali. A educação do Brasil deveria caminhar por aí, não como um regionalismo, mas como algo muito mais profundo e digno de conhecimento. As crianças procedem por uma construção de conhecimento que não é pelo raciocínio lógico, não é compartimentalização. Com elas é uma consciência de inteireza, em que o sentir, o pensar e o querer fazem parte de uma unidade (HORTÉLIO, 2003/2004, p.24).

Essa consciência de inteireza, da qual nos fala Hortélio, que permite integrar e não fragmentar os processos do aprender, do experimentar, do compartilhar, do

descobrir, do sentir, do querer, do viver, tem sido de fundamental importância para o processo de formação e para a “trajetória de humanização do homem” (BRANDÃO, 2002a, p.41). Ao mesmo tempo em que a cultura popular tem uma raiz profunda, ela tem uma simplicidade no modo de se mostrar e de se fazer entender. Alguns coletivos - muitos deles pequenos, como os que foram citados nesse trabalho - têm exercitado essa simplicidade e essa profundidade no seu fazer, principalmente, quando conseguem integrar e entrelaçar diferentes dimensões da vida social no processo de caminhar e de aprender junto.

Nesse sentido, as práticas, os aprendizados, as experiências, os diálogos, as memórias, que bebem da fonte da cultura popular, vão ganhando raiz, vão firmando essa raiz na terra e, assim, vão ganhando força e dando força para o fazer coletivo e individual. Força, inclusive, que lhes permite ocupar outros espaços, e formar outros coletivos, sem perder os vínculos com o lugar. Da mesma forma, permite manter um sentimento de continuidade e de pertencimento, em meio a processos de transformação, de mudanças e de errâncias.

A cultura popular tem raízes na terra em que se vive, simboliza o homem e seu entorno, encarna a vontade de enfrentar o futuro sem romper com o lugar, e de ali obter a continuidade, através da mudança. Seu quadro e seu limite são as relações profundas que se estabelecem entre o homem e o seu meio, mas seu alcance é o mundo (SANTOS, 2002, p.327).

Alguns dos caminhos que projetos, como o das Casinhas de Cultura - e de outros sertões, vales e periferias do nosso país -, têm encontrado para “fincar raízes e lançar-se ao mundo” têm sido traçados a partir, e através, de pequenos movimentos. Movimentos que são marcados por um “fazer pequeno”, por pequenos gestos, pequenos encontros e, também, pela simplicidade, pela leveza, pela alegria, pelo respeito aos diferentes modos de saber e aos diferentes tempos de aprender. A intensidade desses encontros é o que vai nutrindo esses fazeres pequenos, muito singelos na sua concepção e na sua realização, mas que trazem e apresentam a força de um coletivo cuja potencialidade é difícil de mensurar.

Esses movimentos, que acontecem em pequenas comunidades, refletem, ao mesmo tempo, a realidade e o universo de muitas outras comunidades do nosso país e de países latino-americanos. Dessa forma, o que é um pequeno movimento acaba se transformando num movimento mais amplo quando se estende a outros contextos, onde

a experiência da pobreza cria e gera não só estratégias de sobrevivência, mas novos arranjos sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos, cuja trama entre tradição e modernidade alterna e conjuga valores desses e entre esses dois mundos.

As Casinhas de Cultura, enquanto Casa de Saberes, de Memórias, de Encontros, de Diálogos, de Trocas, de Brincadeiras, de Experiências, que são espaços construídos pelas pessoas das comunidades onde este projeto atua, mas que também são movimentos, pequenos movimentos - dentro e fora desses espaços -, têm traduzido um novo *jeito* de fazer educação popular nos dias de hoje. Um *jeito* de ensinar, aprender e compartilhar conhecimentos que mistura o trabalho, a festa, o alimento, a reza, os saberes sagrados que escorrem através do fazer das mãos, que congrega diferentes gerações e se expressa em diferentes linguagens.

Neste sentido, é possível pensar nesse projeto como uma invenção ou reinvenção dessas comunidades de um fazer educação popular que, ao trabalhar com a cultura popular, a “cultura da criança” e com o fortalecimento da identidade cultural desses contextos, vai agregando diferentes pessoas que vão construindo, não só um espaço de socialização, de aprendizagem e de trocas de conhecimentos mas, maneiras de reconhecer, de se apropriar, de participar e de transformar o lugar onde se vive.

Há uma certa teimosia e, acredito, muita opinião nesse jeito de fazer educação e de viver e transformar esse lugar. Um jeito que é fortalecido por um fazer coletivo que, entre relações de solidariedade, reciprocidade, afetividade mas, também, de conflitos e negociações, vai tecendo o cotidiano de pessoas e de comunidades.

Dessa forma, ao discorrer sobre trabalhos que buscam aliar educação e cultura, procurou-se, também, apresentar idéias e propostas de um jeito de fazer educação que fosse capaz de re-estabelecer e ressignificar os vínculos entre ação cultural e prática política.

Essa interlocução entre educação popular e cultura popular leva a crer que este encontro, este “diálogo”, essa trança, entre a educação, a cultura e o popular faz e é parte de um processo contínuo de formação do ser humano e contribui não só para essa formação mas, para transformações sócio-culturais, políticas e econômicas.

Tratar dessa questão é uma forma de acompanhar os novos rumos que têm caracterizado o processo de luta e de posicionamento político das classes populares. Uma luta que, geralmente, se arma do conhecimento e da apropriação e valorização deste conhecimento (o saber popular), e de uma prática cotidiana e coletiva, para afirmar os seus sujeitos, dar-lhes um lugar e o “poder da palavra” numa sociedade

desigual, autoritária e hierarquicamente organizada. Uma luta que, no universo das Casinhas de Cultura, e de outros projetos e manifestações sociais que ocorrem no Vale do Jequitinhonha, está atrelada e é permeada pela opinião, pela fé, pela solidariedade, pela afetividade, pela reciprocidade, pelo “despropósito”, pela simplicidade e pela alegria.

Dessa forma, além de aliar educação e cultura, esses projetos costumam manter uma estreita ligação com as situações de trabalho, com as relações de convivência, de transcendência e comunicação simbólica que, segundo Brandão, “transferem, intencionalmente, tipos e modos de saber necessários à reprodução da vida individual e coletiva” (1986, p. 17). Por outro lado, esses projetos, também, vão reconfigurando um caráter de luta política e social, acrescentando, talvez, um jeito, um tom, uma postura, mais brincante e mais arteira.

Ritualizar as dificuldades e os atos de resistência e, ao mesmo tempo, celebrar o fazer coletivo - seja nas romarias, nas peregrinações, nos ajuntamentos, nos encontros, nos festivais - são alguns desses novos rumos que misturam a brincadeira, a fé e o fazer político. Em relação às Casinhas de Cultura, além de ritualizar as dificuldades e celebrar o fazer coletivo, elas ritualizam, também, os seus aprendizados. Ismênia Vieira (2005) ao comentar sobre o *jeito* Guarani de ser e de fazer educação e escola, declara que o que tem de essencial e especial nesse *jeito* é a ritualização dos aprendizados. De certa forma, as Casinhas de Cultura, também, fazem um pouco isso: elas ritualizam os seus aprendizados, e o fazem através da construção de um brinquedo, de uma roda de verso, da reza de um terço, de uma celebração na margem do rio, da feitura de uma boneca de pano.

Voltando aos Guarani, Vieira acrescenta, ainda, que, para eles, a escola na aldeia é vista como uma segunda casa de reza. Penso que as Casinhas de Cultura, aos poucos, vão assumindo o papel e a característica de ser, igualmente, uma *segunda casa* para os moradores dessas comunidades. Uma casa que acolhe diferentes pessoas e diferentes saberes, que oportuniza o diálogo entre diferentes gerações, que promove muitos “ajuntamentos”, que celebra os encontros, o estar-junto, que guarda as memórias e os aprendizados, ao mesmo tempo em que os socializa e os faz circular e se espalhar pelas estradas que cortam os sertões e as suas comunidades.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que as Casinhas de Cultura são *espaços* que guardam as memórias, os saberes e os aprendizados, elas também são *movimentos* que os espalham e os renovam a cada novo encontro, a cada novo ajuntamento.

Dessa forma, esse projeto, que é simples e singelo na sua concepção, tem a capacidade de ampliar a sua dimensão, ao mesmo tempo em que vai aprofundando o seu fazer. Ao enraizar os conhecimentos dos moradores, numa terra que é dura e árida, mas que, também, é muito fértil, ele vai fortalecendo a identidade desses sujeitos bem como a identidade de suas comunidades.

Como essa *casa* não está pronta, é a participação das pessoas nas atividades e a ocupação desse espaço que vai transformando esse lugar numa Casinha de Cultura. E os espaços, quando ocupados, apropriados, experimentados, vividos, sentidos, tocados podem ser, também, espaços de formação e de formadores, porque a construção desses espaços implica na construção dos sujeitos que os constroem. Isso remete às muitas possibilidades de formação quando esta tem a capacidade de congrega, nesse processo, questões como conviver, festar, brincar, cantar, rezar, plantar, colher, comer, compartilhar. Ao fazerem isso, vão tecendo e entrelaçando diferentes diálogos entre a educação e a cultura.

VI – Referências Bibliográficas

ARANTES, Antonio A. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BARBOSA, Cibele; GALAVOTI, Glauce. **Itinerários marginais: O Brasil do Vale do Jequitinhonha**. Santo André: Edições Alpharrabios, 1997.

BARRETO, Abílio. **A noiva do tropeiro**. Belo Horizonte: Livraria Belo Horizonte, 1946.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. **Exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 1 v.

BISON, Walnice P. **A volta por cima: mulheres migrantes entre o Vale do Jequitinhonha e São Paulo**. Dissertação de Mestrado. FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

BITTENCOURT, Luciana. Tecendo textos culturais: tecelagem, narrativas orais e gênero no Vale do Jequitinhonha. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 38, n. 2. 1995.

BOSI, Alfredo. **Cultura Brasileira: tradição/contradição**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/Funarte, 1987.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

BRANDÃO, Carlos R. **Memória/Sertão**. São Paulo: Editorial Cone Sul e Editora UNIUBE, 1998.

_____. **Educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. **O ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular**. Campinas: Papirus, 1983.

_____. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Em campo aberto: escritos sobre educação e a cultura popular**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

_____. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **Os deuses do povo.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

_____. **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. **O que é folclore.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Viver de criar:** cultura, cultura popular, arte e educação. Programa salto para o futuro/TV escola. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO>>. Acesso em: 15 setembro 2007.

CANCLINI, Néstor G. **As culturas populares no capitalismo.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo.** Brasília: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, 1998.

CARNEIRO, Maria J. O ideal rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: DA SILVA, F.C. T.; SANTOS, R.; COSTA, L.F.de C. **Mundo rural e política:** ensaios interdisciplinares. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

CARVALHO, Francisco G. C. de. **Madeira matriz:** Cultura e Memória. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998. 266p.

CASCUDO, Luiz Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** Rio de Janeiro: Itatiaia, 2002.

CASSIANO, Célia M. A cultura popular como possibilidade educativa não-formal. In: von SIMSON, Olga R. M.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. **Educação não-formal:** cenários da criação. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

CENCIG, Paula Vanina. **O menino é o pai do homem:** saber infantil na formação do ser humano. Projeto de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2006. Trabalho não publicado.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência:** aspectos de cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. O que é ser educador hoje? A arte à ciência: a morte do educador. In. BRANDÃO, C. R (Org.). **O educador: vida e morte.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. p. 51-70.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões** (Campanha de Canudos). São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

DENZIN, Norman K. Interpretando as vidas de pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. **Revista Dados**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 29-43. 1984.

ECKERT, Cornelia. Questões em torno do uso de relatos e narrativas biográficas na experiência etnográfica. In. **Revista Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**. Porto Alegre (RS): ano 94-97.

FANTIN, Maristela. **Tempo de abraçar, educação e arte: a estética de um fazer coletivo**. Florianópolis: Cidade Futura, 2005.

_____. **Educação popular com arte: pintando novas cores nas práticas coletivas**. XXVIII Reunião Anual da ANPEd. Caxambu (MG), 2005.

_____. **Educação popular e arte: novas reflexões sobre o fazer coletivo**. Projeto de Pesquisa. Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC). Junho de 2005.

_____. **Diálogos com a vida**. Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis (SC), 2008. Produção não publicada.

FEITOSA, Débora A. **A educação popular enquanto um saber de experiência**. XXX Reunião Anual da ANPEd. Caxambu (MG), 07-10 out. 2007.

FIGUEIREDO, João B. **Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

FLEURI, Reinaldo M. (Org). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d' Água, 2003.

FUNDO Cristão para Crianças. Disponível em: <<http://www.fundocristao.org.br/>>. Acesso em: 20 junho 2008.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: TRINDADE, N.; LINHARES, C. (Orgs). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GAGNEBIN, Jean Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. Campinas (SP): Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

GARCIA, Pedro B. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GODOI, Emília P. de. **O trabalho da memória: cotidiano e história no sertão do Piauí**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

GONÇALVES, Reonaldo M. **Educação Popular e Boi-de-Mamão: Diálogos Brincantes**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GUERRERO, Patricia. **Canoa não é força, é Opinião: o Vale do Jequitinhonha contado e cantado por canoeiros**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Antropologia, Universidade Estadual de Campinas (SP), Campinas, 2000.

GUSMÃO, Neusa M. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 43, p. 8-25. 1997.

_____. **Os filhos da África em Portugal: antropologia, multiculturalidade e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Orgs). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HORTÉLIO, Lydia. Brincar é o último reduto de espontaneidade que a humanidade tem. **Revista Pátio Educação Infantil**. ano I, n. 3. dez.2003/mar. 2004.

KOMADINA, Celine G. Relaciones de reciprocidad em el trabajo: una estrategia para los más pobres. In: LEGUIZAMÓN, S. A (Org.). **Trabajo y producción de la pobreza em Latinoamérica y el Caribe: estructuras, discursos y actores**. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005. p. 373-399.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas (SP): Autores Associados, n. 19. p. 20-28. jan./abr. 2002.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica 2003.

LEGUIZAMÓN, Sonia. A (Org.). **Trabajo y producción de la pobreza em Latinoamérica y el Caribe: estructuras, discursos y actores**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

_____. Los discursos minimistas sobre las necesidades básicas y los umbrales de ciudadanía como reproductores de la pobreza. In: **Trabajo y producción de la pobreza em Latinoamérica y el Caribe: estruturas, discursos y atores**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005. p. 239-273.

LIMA, Nei C. **Os crespos do sertão**. XXV Reunião Brasileira de Antropologia (ABA). Goiânia/GO. 11-14 jun. 2006.

MACHADO FILHO, Aires da Mata. **O negro e o garimpo em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1985.

MAIA, Cláudia de Jesus. **Lugar e Trecho: migrações, gênero e reciprocidade em comunidades camponesas do Jequitinhonha**. Montes Claros (MG): Editora Unimontes, 2004.

MARTÍN BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

MARTÍN BARBERO, Jesús; GAUTIER, Ana Maria O. Políticas de multiculturalidad y desubicaciones de lo popular. in MATO, D. (Org). **Cultura, política y sociedad: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - CLACSO, 2005.

MATO, Daniel (Org). **Cultura, política y sociedad: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - CLACSO, 2005.

MATOS, Sônia M. **Artefatos de gênero na arte do barro**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas (SP), Campinas, 1998.

_____. Artefatos de gênero na arte do barro: masculinidades e feminilidades. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 09, n. 01. 2001.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In. _____. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU, 1974.

MORAIS, Dione. **Ainda queremos ser...tão?** (reflexões sobre identidade cultural e imaginário de sertão no Piauí). XXV Reunião Brasileira de Antropologia (ABA). Goiânia/GO. 11-14 jun. 2006.

MOURA, Margarida M. **Os deserdados da terra**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1988.

MÜHL. Eldon H. **Investigação pedagógica e conscientização na perspectiva de Paulo Freire**. VII Encontro Anual da ANPEdsul. Itajaí/SC. 23-25 jun. 2008.

NIEMEYER, Ana Maria; GODOI, Emília P. de. **O sistema do lugar: história, território e memória no sertão - Além dos territórios**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

OLIVEIRA, Paulo S. **Vidas compartilhadas**: cultura e co-educação de geração na vida cotidiana. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 1999.

PASSETTI, Edson. **Conversação libertária com Paulo Freire**. São Paulo: Imaginário, 1998.

PAULA, Andréa M.N.R.; BRANDÃO, Carlos R.; JUNIOR, João C. **Cartografia sertaneja**: as representações das práticas espaciais vividas, percebidas e imaginadas em Campo Geral. XXV Reunião Brasileira de Antropologia (ABA). Goiânia/GO. 11-14 jun. 2006.

PEREIRA, Leopoldo. **O município de Araçuaí**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1969.

PEREIRA, Vera Lúcia F.. **O artesão da memória no Vale do Jequitinhonha**. Belo Horizonte: Editora UFMG/Editora PUC-Minas, 1996.

PERROTTI, Edmir. **Estação memória**: novos caminhos de mediação e da apropriação cultural. Escola de Comunicações e Artes. Universidade Estadual de São Paulo, 2004.

POEL, Frei Francisco van der, O. F. M. **Bibliografia do Jequitinhonha e outras coisas de lá**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1986.

_____. **Com Deus me deito, com Deus me levanto**: orações da religiosidade popular católica. São Paulo: Edições Paulinas, 1979.

RIBEIRO, Eduardo Magalhães. **Lembranças da terra**: Histórias do Mucuri e Jequitinhonha. Contagem (MG): CEDEFES, 1996.

RIBEIRO, Ricardo Ferreira. **Campesinato**: resistência e mudança – O caso dos atingidos por barragens do vale do Jequitinhonha. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

RIBEIRO, Ana Clara. A resistência do compromisso. In: VALLA, Victor Vincent; STOTZ, Eduardo N.; ALGEBAIL, Eveline B. (Orgs.). **Para compreender a pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Contraponto/Escola Nacional de Saúde Pública, 2005.

RIOS-NETO, Eduardo; VIEIRA, Paula MRD. **Mulheres de migrantes sazonais no Vale do Jequitinhonha**. GT: População e Sociedade no Brasil. XIII Encontro Anual da ANPOCS, 23 a 27 de outubro de 1989. Caxambu, Minas Gerais.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Manuelzão e Miguilim**. 9.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SAINT-HILAIRE, Auguste. **Viagem pelas províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais**. Trad. Vivaldi Moreira. São Paulo: EDUSP, 1975.

SANCHIS, Pierre. **Arraial, festa de um povo:** as romarias portuguesas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena:** experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2002.

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SCHIAVO, Sylvia. **Sertão uno e múltiplo ou lua pálida no firmamento da razão.** XXV Reunião Brasileira de Antropologia (ABA). Goiânia/GO. 11-14 jun. 2006.

SCHWENDLER, Sônia F. Ação cultural para a liberdade: um encontro com a pedagogia da indignação. In: SOUZA, A. I. (Org). **Paulo Freire:** vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SILVA, Maria Aparecida Moraes. Expropiación de la tierra, violencia y migración: campesinos del nordeste de Brasil en los cañaverales de São Paulo. In: **Coloquio Internacional Migración y movilidad laboral**, 2007, México/DF: UNAM, 2007. v. 1. p. digital-digital. Disponível em www.preac.unicamp.br/memoria/textos/Maria%20Aparecida%20de%20Moraes%20Silva%20-%20completo.pdf Acesso em: 07 de abril 2008.

_____. **A face oculta do agribusiness do açúcar e álcool no Brasil.** VII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural (ALASRU). Quito/Ecuador. 2006. Disponível em www.alasru.org/cdallasru2006/poncompletascd.htm. Acesso em: 08 de abril 2008.

_____. A cultura na esteira do tempo. **Revista Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 34-65, 2001.

SILVA, Vanda Aparecida. **As flores do pequi:** sexualidade e vida familiar entre jovens rurais. Campinas/SP: Unicamp/CMU Publicações; Arte Escrita, 2007.

_____. Jovens de um rural brasileiro: socialização, educação e assistência. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 22, n. 57, p.77-96, ago. 2002.

SOUZA, Ana Inês (Org). **Paulo Freire:** vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SOUZA, João Valdir A. de. Luzes e sombras sobre a história e a cultura do Vale do Jequitinhonha. In: SANTOS, G. R. (Org). **Trabalho, Cultura e Sociedade no Norte/Nordeste de Minas: Considerações a partir das Ciências Sociais.** Montes Claros/MG: Best Comunicação e Marketing, 1997.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TRINDADE, Nazareth; LINHARES, Célia (Orgs). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, Rosa M. **Educação popular: um encontro com Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

UNGER, Nancy M. **Da foz à nascente: o recado do rio**. São Paulo: Cortez, 2001.

VALLA, Victor V.; STOTZ, Eduardo N.; ALGEBAILLE, Eveline B. (Orgs.). **Para compreender a pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Contraponto Escola Nacional de Saúde Pública, 2005.

_____. Movimentos sociais, educação popular e intelectuais: entre algumas questões metodológicas. In: FLEURI, R. M. (Org). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis, Mover/NUP, 1998. p. 187-200.

_____. **Educação popular, religião e pobreza**. XXIV Reunião Anual da ANPED. Caxambu (MG), 2003.

_____. **Problematizando o termo “conversão”, a partir do campo religioso**. XXX Reunião Anual da ANPED. Caxambu (MG), 2007.

VALENTE, Ana Lúcia. **Diálogos, monólogos e rituais: o que se diz sobre a interface antropologia/educação?** XVI Reunião Anual da ANPED. Caxambu (MG), 1993.

VIEIRA, Ismênia. F. **Educação escolar indígena: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.